

Université de Zagreb  
Faculté de Philosophie et Lettres  
Département d'études romanes

L'INTERFÉRENCE DE LA LANGUE FRANÇAISE AVEC LA LANGUE MATERNELLE  
CROATE À DES NIVEAUX D'APPRENTISSAGE DIFFÉRENTS ILLUSTRÉE PAR LES  
CONSTRUCTIONS VERBALES

Mémoire de master

Étudiante:  
Marija Kolar

Sous la direction de:  
dr. sc. Darja Damić Bohač

Zagreb, janvier 2019

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku

INTERFERENCIJA FRANCUSKOG JEZIKA S MATERINSKIM HRVATSKIM  
JEZIKOM NA RAZLIČITIM RAZINAMA UČENJA NA PRIMJERU GLAGOLSKIH  
KONSTRUKCIJA

Diplomski rad

Studentica:  
Marija Kolar

Mentorica:  
dr. sc. Darja Damić Bohač

Zagreb, siječanj 2019.

## RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude a été de déterminer à quel niveau d'apprentissage de la langue française les constructions verbales produisent moins d'interférences chez les apprenants croatophones. Notre recherche a été menée au niveau secondaire et au niveau universitaire. Les phrases croates que nos participants devaient traduire en français contenaient sept verbes dont la mode de construction du complément d'objet diffère en deux langues concernées. Les résultats obtenus ont confirmé notre hypothèse que les étudiants en philologie française font moins d'erreurs interférentielles que les lycéens grâce à l'enseignement explicite et déductif de la grammaire française au niveau universitaire par opposition à l'enseignement implicite et inductif au niveau secondaire. Nous avons conclu que les pratiques et démarches employées au niveau universitaire pourraient être employées au niveau secondaire dans le but de faciliter l'apprentissage des unités grammaticales qui produisent des interférences chez les croatophones. Dans le cadre théorique nous avons présenté les différences entre la grammaire explicite et la grammaire implicite, ainsi qu'entre la démarche inductive et la démarche déductive. Nous avons donné les définitions de la transitivité en grammaire croate et en grammaire française. De même, nous avons présenté les symétries et asymétries syntaxiques des schémas de complémentation verbale en français et en croate.

**Mots clés:** interférence, constructions verbales, grammaire explicite, grammaire implicite, démarche déductive, démarche inductive

## SAŽETAK

Cilj ovoga rada bio je utvrditi na kojoj se razini učenja francuskog jezika pojavljuje manje interferencija s materinskim jezikom kada se radi o glagolskim konstrukcijama. Istraživanje je provedeno na dvije razine: u srednjoj školi i na fakultetu. Sudionici u istraživanju trebali su prevesti rečenice s hrvatskoga na francuski jezik. Rečenice su sadržavale sedam glagola koji uvode različitu vrstu objektna dopuna u hrvatskome, odnosno francuskome jeziku. Rezultati istraživanja potvrdili su početnu hipotezu da se kod studenata francuskog jezika pojavljuje manje interferencija nego kod učenika srednje škole zahvaljujući tome što se na sveučilišnoj razini francuska gramatika poučava eksplicitno slijedeći deduktivni pristup, za razliku od srednjoškolske razine na kojoj se francuska gramatika poučava implicitno slijedeći induktivni pristup. Zaključeno je kako bi se način poučavanja francuske gramatike koji se koristi na fakultetu mogao primijeniti u srednjoj školi pri poučavanju onih dijelova francuske gramatike kod kojih su česte interferencije s materinskim jezikom. U teorijskom dijelu rada objašnjena je razlika između eksplicitnog i implicitnog poučavanja gramatike, kao i između induktivnog i deduktivnog pristupa. Osim toga, objašnjeno je kako je prijelaznost definirana u hrvatskim i francuskim gramatika. Isto tako prikazano je podudaranje dopuna objektnog tipa u hrvatskom i francuskom jeziku.

**Ključne riječi:** interferencija, glagolske konstrukcije, eksplicitno poučavanje gramatike, implicitno poučavanje gramatike, deduktivni pristup, induktivni pristup

## Table de matières

<b>1. Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Langue et apprentissage.....</b>	<b>2</b>
2.1 Langue maternelle.....	2
2.2 Langue étrangère et langue seconde.....	3
2.3 Acquisition et apprentissage d'une langue étrangère quelconque.....	3
2.4 Interlangue et interférence.....	5
<b>3. Enseignement de la grammaire.....</b>	<b>9</b>
3.1 Grammaire explicite et grammaire implicite.....	10
3.2 Démarche déductive et démarche inductive.....	13
3.3 Enseignement de la grammaire à des niveaux d'apprentissage différents.....	14
3.3.1 Enseignement de la grammaire française au niveau secondaire.....	14
3.3.2 Enseignement de la grammaire française au niveau universitaire.....	17
<b>4. Rôle syntaxique du verbe et complémentation verbale en français et en croate.....</b>	<b>19</b>
4.1 Rection verbale.....	19
4.2 Transitivité.....	20
4.2.1 Le complément d'objet en langue croate.....	20
4.2.2 Le complément d'objet en langue français.....	21
4.2.3 Symétrie syntaxique.....	23
4.2.4 Asymétrie syntaxique.....	24
<b>5. Partie empirique.....</b>	<b>26</b>
5.1 Problématique.....	26
5.2 Recherche initiale.....	27
5.3 Résultats de la recherche initiale.....	29
5.4 Deuxième recherche.....	31
5.5 Hypothèses.....	31
5.6 Corpus.....	32
5.7 Échantillon.....	33
5.8 Traitement des données.....	33

5.9 Résultats de la recherche.....	34
5.9.1 Liste de verbes.....	34
5.10 Comparaison des résultats.....	38
5.10.1 Premier groupe.....	39
5.10.2 Deuxième groupe.....	40
5.10.3 Troisième groupe.....	42
5.11 Discussion.....	44
5. 12 Conclusion de la recherche.....	46
<b>6. Conclusion.....</b>	<b>48</b>
<b>7. Bibliographie.....</b>	<b>49</b>
<b>8. Annexe.....</b>	<b>50</b>

## 1. Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère est toujours un véritable défi. Pendant nos études, nous avons développé un intérêt pour les interférences, les difficultés que la langue maternelle pose pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme beaucoup d'autres enseignants et didacticiens, nous sommes particulièrement intéressés à trouver le moyen le plus efficace de réduire le nombre d'interférences grammaticales. Afin de le faire, nous avons décidé de mener une recherche et comparer deux groupes d'apprenants auxquels la langue française a été enseignée de manières différentes. A la fin, nous avons vu quelle démarche favorise la réduction du nombre d'erreurs interférentielles. Nous avons choisi d'examiner les interférences dans le domaine de la complémentation verbale parce que nous pouvons confirmer que cette partie de grammaire française représente un grand obstacle aux croatophones.

Ce mémoire sera composé de deux parties principales : la première partie est le cadre théorique dans lequel notre recherche est située et la deuxième partie est la partie empirique ou la présentation de cette recherche. Dans les pages qui suivent, nous commencerons par définir les termes contenus dans le titre de ce mémoire. Nous allons donner les définitions des termes *langue maternelle* et *langue étrangère*. Puis, nous allons expliquer la différence entre l'apprentissage et l'acquisition et le rôle que jouent les interférences dans l'interlangue des apprenants pour passer ensuite à la présentation de l'enseignement de la grammaire. De même nous allons expliquer la différence entre la grammaire explicite et grammaire implicite en présentant les approches déductive et inductive. Dans une troisième étape, nous allons expliquer comment la grammaire est enseignée dans le système scolaire croate qui privilégie l'approche communicative et la perspective actionnelle. Comme nous sommes focalisée sur les interférences relatives aux constructions verbales, nous allons présenter la rection verbale et la transitivité en grammaire française et croate, pour passer aux cas de symétries et d'asymétries syntaxiques des schémas de complémentation verbale en français et en croate. Dans la partie empirique, nous allons présenter la problématique de notre recherche. Nous allons définir nos objectifs et nos hypothèses, puis présenter brièvement la recherche initiale qui a échoué et que nous avons due abandonner. Ensuite, nous allons présenter nos hypothèses et notre échantillon de notre deuxième recherche, aussi que notre corpus. Nous faisons l'espoir que nos résultats et nos conclusions pourrait faciliter l'apprentissage des constructions verbales françaises.

## 2. Langue et apprentissage

Nous allons commencer ce chapitre par la définition des termes comme *langue maternelle*, *langue étrangère* et *interférence*. Nous allons aussi expliquer les rapports qui existent entre eux. Dans cette partie de notre mémoire, nous examinerons l'influence de la langue maternelle sur l'apprentissage et/ou l'acquisition de la langue étrangère et les interférences qui en découlent. Nous examinerons aussi *l'interlangue* qui est étroitement lié au sujet de notre recherche.

### 2.1 Langue maternelle

Dans la linguistique moderne et la didactique des langues, les termes *langue maternelle*, *langue première* et *langue natale* sont souvent mentionnés et utilisés comme synonymes, mais il existe des nuances qui permettent de les distinguer.

Commençons par définir *la langue maternelle (LM)*. Le dictionnaire Larousse en ligne offre la définition suivante de la langue maternelle: « première langue apprise par un sujet parlant (dit alors *locuteur natif*) en contact avec l'environnement familial immédiat ». Jelaska (2005 : 24, 25) donne une définition qui souligne le caractère social et émotionnel de la langue maternelle et dit que c'est la première langue qu'un enfant acquiert en étant lié émotionnellement à sa mère ou, si la mère n'est pas présente, avec une autre personne qui lui est proche. Parallèlement, on utilise le terme *langue natale* qui désigne la première langue à laquelle un enfant est exposé depuis sa naissance (Jelaska, 2005 : 25). On utilise aussi le terme *langue primaire* dans le sens de la langue maternelle ou langue natale (Medved Krajnović, 2010 : 3).

Le troisième terme qui est utilisé dans ce sens-là est *langue première*. Selon Jelaska (*ibid.*), ce terme a été conçu parce que les mères ne sont plus la seule source de la langue dite maternelle grâce aux changements sociétaux. Le terme marque aussi la première langue qu'un enfant acquiert. À la différence de la langue maternelle, le terme *langue première* possède seulement un caractère chronologique. Par exemple, après la naissance, un enfant peut être exposé à une langue pendant un certain temps – c'est la langue première – et, avant qu'il ne commence à parler, il peut être exposé pendant une période de temps plus longue à une autre langue qui devient la langue maternelle de cet enfant au moment où il commence à parler. Dans ce cas-là, la langue maternelle n'est pas la première langue à laquelle l'enfant a été

exposé, mais c'est la première langue que l'enfant a appris et c'est la langue qu'il utilise le plus.

Nous utiliserons le terme *langue maternelle* quand nous parlons de la langue croate dans ce mémoire. Dans la littérature, nous avons aussi rencontré le terme *langue de départ* chez certains auteurs qui l'utilisaient comme le synonyme de notre terme *langue maternelle*. Nous avons décidé de rester fidèle à l'original et utiliser ces deux termes indifféremment.

## 2.2 Langue étrangère et langue seconde

Le terme *langue étrangère* a plusieurs définitions. Selon Jelaska (2005 : 29), une langue étrangère prototypique est la langue d'un pays étranger. On apprend la langue étrangère à l'école ou en cours de langue dans le pays où cette langue n'est pas parlée. Mihaljević-Djigunović (1998 : 15) offre une définition similaire et dit que la langue étrangère est la langue non-maternelle qui est apprise et utilisée en relation avec une communauté langagière en dehors des frontières nationales et territoriales.

D'autre part, le terme *langue seconde* désigne n'importe quelle nouvelle langue qui est acquise par une personne qui l'utilise dans une communauté quelconque (Jelaska, 2005 : 27). Mihaljević-Djigunović (*ibid.*) le définit comme la langue non-maternelle qui est apprise dans le pays où elle est utilisée.

Dans ce mémoire, vu que le français n'est pas utilisé en Croatie comme langue officielle, nous parlerons de la langue française comme langue étrangère ou langue-cible de nos participants à la recherche.

## 2.3 Acquisition et apprentissage d'une langue étrangère quelconque

Les psycholinguistes et les didacticiens croient qu'il y a deux moyens différents d'apprendre une langue. Ces deux processus font partie de la théorie du Moniteur de Stephen Krashen et ils sont appelés *apprentissage* et *acquisition*.

Pour Krashen, l'*acquisition* permet d'opérer dans la langue étrangère « sans y penser » (Bertocchini et Costanzo, 2008 : 34). C'est un processus « subconscient, implicite et orienté vers la signification plus que vers les formes qui la véhiculent » (Besse et Porquier, 1984 : 75). Bertocchini et Costanzo (2008 : 35) expliquent que l'acquisition ne se caractérise pas



nécessairement par la qualité native ou quasi native des performances et elle peut être le fait d'adultes et n'est pas seulement le propre de jeunes enfants. L'acquisition d'une langue se fait selon un processus comparable à celui par lequel les enfants acquièrent une maîtrise de leur langue maternelle (ou d'une langue seconde). Les enfants interagissent pour le sens dans la langue-cible et se préoccupent non de la forme de leurs énoncés mais de la signification des messages qu'ils reçoivent ou envoient. Donc, l'acquisition ne dépend pas de la correction des erreurs ni d'un enseignement explicite des règles. Elle se développe, en contexte naturel ou institutionnel, à travers de multiples interactions verbales et donne à l'apprenant un certain sentiment de ce qui est grammaticalement acceptable et de ce qui ne l'est pas dans la langue.

En revanche, l'*apprentissage* est un processus conscient. Il est explicite et plus orienté vers les formes que vers les significations qu'elles véhiculent ou qu'elles permettent de reconstruire (Besse et Porquier, 1984 : 75). Selon Krashen, la correction des erreurs et la présentation de règles explicites constituent des facteurs importants. L'hypothèse fondamentale de la théorie du Moniteur est que cet apprentissage conscient ne peut servir qu'à contrôler la performance langagière. Krashen dit que « le système acquis est à l'origine de notre production langagière – notre aisance dépend de ce que nous avons 'engrangé' par l'activité même de communication » et que « notre apprentissage conscient peut servir à modifier les produits du système acquis, parfois avant et parfois après la réalisation d'un énoncé » (Bertocchi et Costanzo, 2008 : 35). Il ajoute que la connaissance acquise peut aussi nous donner la possibilité de nous auto-corriger ce qui est visible parmi les locuteurs natifs d'une langue, mais « l'appris conscient n'est à notre disposition que comme moniteur » (*ibid.*). Pour avoir accès au Moniteur, il faut remplir « certaines conditions de temps (qu'il ait le temps de le faire), d'attention (qu'il s'attache plus aux formes qu'aux significations), et de savoir (qu'il possède des règles relatives au problème posé) » (Besse et Porquier, 1984 : 75). C'est pourquoi il s'enclenche plus aisément à l'écrit qu'à l'oral.

D'après Krashen, « l'apprentissage ne joue qu'un rôle relativement marginal et intermittent par rapport à l'acquisition » (Besse et Porquier, 1984 : 76). Il revient souvent sur le constat banal qu'un apprenant peut connaître une règle et ne pas savoir en faire usage approprié, de même qu'il peut produire des énoncés corrects et en faire usage efficace sans pouvoir en rendre compte explicitement. Krashen conclut que « ce qui est appris ne peut jamais être considéré comme véritablement acquis, ne peut jamais conduire à une maîtrise spontanée, aisée, naturelle de la langue, mais seulement à surveiller et à contrôler la conformité de ce qui est acquis avec ce qui est appris » (*ibid.*).

Cette dichotomie entre l'acquisition et l'apprentissage nous révèle que, bien que les deux processus soient distincts, ils peuvent coexister chez les apprenants. Mais, Besse et Porquier (1984 : 79) disent que cette distinction « rend mal compte de ce qu'on peut observer dans une classe de langue: il n'y a pas vraiment de solution de continuité entre ces deux processus, et toute acquisition y implique un certain apprentissage ». Ils expliquent que l'appropriation de la langue étrangère dans une classe se développe à travers des processus qui mêlent constamment les deux processus krashéniens et que « l'activité métalinguistique implique toujours une certaine réflexion sur la langue, et donc une certaine conscience de celle-ci; même dans les jeux et les simulations les plus motivants, il y a toujours une focalisation sur les formes » (*ibid.*).

## 2.4 Interlangue et interférence

Pendant l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants utilisent une langue qui comporte certaines composantes de cette langue étrangère, et en même temps, certaines composantes de leur langue maternelle et quelques composantes qui n'appartiennent ni à la langue maternelle ni à la langue étrangère (Besse et Porquier, 1984 : 216). Selon Corder, cette langue d'apprenant « peut être considérée comme composée de trois sous-systèmes: une partie du système de la langue maternelle, une partie du système de la langue-cible et un système de règles n'appartenant ni à l'un ni à l'autre de ces deux systèmes, donc spécifique du dialecte idiosyncrasique constitué à un moment donné » (Gaonac'h, 1987 : 125). On appelle cette langue *l'interlangue*. Ce terme a été proposé par Selinker en 1972 et il a été suscité de nombreuses reformulations: *système approximatif*, *système intermédiaire*, *dialecte idiosyncrasique*, *grammaire intériorisée*, etc. (Larruy, 2003 : 73). Selon Besse et Porquier (1984 : 216), ces termes recouvrent « la connaissance et l'utilisation non-natives d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équilingue ». Les interlangues se caractérisent par leur aspect à la fois systématique et instable, par leur perméabilité (tant à égard de la langue source qu'à celui de la langue cible), par des phénomènes de simplifications et de complexifications, mais aussi par des régressions et des fossilisations (effets de plateau dans l'apprentissage marqués par des erreurs stables) (Larruy, 2003 : 74).

Ce qui nous intéresse ici c'est la perméabilité de la langue de l'apprenant. Adjemian voit dans la perméabilité de l'interlangue l'un de ses traits caractéristiques. Il dit que « dans une situation où l'apprenant tente de communiquer en langue-cible, il aura tendance à

simplifier, à schématiser les aspects de sa grammaire en évolution qui provoquent le plus de difficultés, qui bloquent le plus la communication » (Besse et Porquier, 1984 : 224). Besse et Porquier (*ibid.*) concluent que la perméabilité de l'interlangue « laisse violer sa systématité interne de deux manières, soit par la pénétration dans un système IL de règles étrangères à sa cohérence interne, soit par la surgénéralisation ou la distorsion d'une règle IL ». La pénétration de règles étrangères, par exemple de règles de la langue maternelle, dans l'interlangue s'appelle *l'interférence*. Tels auteurs comme Corder, Selinker et Nemser admettent aussi que les interlangues peuvent être l'objet d'interférences dues au système de la langue maternelle. Il est considéré que chez tout apprenant il existe des « cribles métalinguistiques », c'est-à-dire, des ensembles hétérogènes de préjugés langagiers, de stéréotypes linguistiques, de connaissances grammaticales, de jugements idéologiques acquis et appris avec la langue de départ (Besse et Porquier, 1984 : 109). Les données langagières étrangères sont perçues à travers ces préjugés, elles sont reconstruites de leur point de vue. Pendant l'apprentissage, l'apprenant élabore des règles incertaines sur les éléments de la langue-cible parce qu'il cherche à y retrouver les catégories grammaticales et les règles qu'il a apprises dans et sur sa langue de départ. On peut dire que le passé métalinguistique et grammatical de l'apprenant produit des interférences dans l'intériorisation de la grammaire étrangère (Besse et Porquier, 1984 : 110). Debyser définit l'interférence selon trois points de vue: « psychologique où elle est considérée comme une contamination des comportements, linguistique où elle renvoie à un accident de bilinguisme entraîné par le contact des langues et pédagogique où il s'agit d'un type particulier de faute induit par la structure de la langue maternelle de l'élève » (Larruy, 2003 : 64).

Selon Vigner (2004 : 24), on ne peut pas imputer toute la responsabilité à la notion d'interférence. Bien que le transfert de constructions propres à la langue de départ soit la source de nombreuses erreurs, la langue étrangère par elle-même peut générer fautes et erreurs par des phénomènes de surgénéralisation. Ce phénomène est visible chez les apprenants d'origines linguistiques différentes qui produisent des erreurs communes. Gaonac'h (1987 : 128) dit que ce type d'erreurs se retrouvent aussi bien chez les enfants en langue maternelle que chez les adultes en langue étrangère. Il ajoute qu'on peut repérer des erreurs qui ne devraient pas se produire si l'apprenant était influencé par sa langue maternelle. Cela soutient l'hypothèse qu'il existe « un degré de similitude entre les processus d'acquisition de la langue maternelle et ceux de la langue étrangère » (Gaonac'h, 1987 : 125). Les résultats d'une série de recherches de Dulay et Burt qui porte sur l'acquisition d'une langue étrangère

par les enfants vont en faveur de l'hypothèse d'identité des processus d'acquisition de la LM et de la LE. Ils ont montré que « les enfants en dessous de l'âge de la puberté feront des erreurs de syntaxe en LE semblables aux erreurs développementales en LM et ne feront pas d'erreurs qui refléteraient le transfert de la structure de leur LM sur la LE qu'ils apprennent » (Gaonac'h, 1987 : 130). Dulay et Burt ont rencontré très peu d'erreurs d'interférence. Les erreurs les plus fréquentes sont de type « développemental », ceux qui sont observées également en LM, ou de type « unique », ceux qui n'ont pas de lien avec la structure de la LM de l'enfant et qui ne sont pas observées en LM (Gaonac'h, 1987 : 130).

Nous pouvons voir que les apprenants font des erreurs de types différents et nous posons la question suivante: quel sont les facteurs qui déterminent quel type d'erreur se produirait à quel moment? Plus précisément, ce qui nous intéresse c'est de savoir quels facteurs influencent la production des erreurs d'interférence.

Selon Taylor, le degré d'avancement dans l'apprentissage joue un rôle important. Son hypothèse est qu'un « apprenant débutant devra, beaucoup plus qu'un apprenant avancé, faire reposer ses acquisitions sur ses connaissances de la LM » (Gaonac'h, 1987 : 138). Donc tout au long de l'apprentissage il y aurait une inversion de la source majoritaire des erreurs, partant des erreurs d'interférence au profit ultérieur des erreurs du type surgénéralisation. Cela a été observé sur des sujets adultes hispanophones apprenant l'anglais: 39% des erreurs étaient des erreurs d'interférence chez les apprenants au niveau élémentaire, contre 23% chez les apprenants au niveau intermédiaire (Gaonac'h, 1987 : 138). Gaonac'h (*ibid.*) note que Cancino a trouvé qu'aucune forme d'erreur ne disparaît brusquement: il y a simultanément diminution des types d'erreurs initiaux et progression des autres types. Il ajoute que certaines erreurs d'interférence ne se produisent que pendant une courte période, au tout début de l'acquisition d'une structure linguistique (Gaonac'h, 1987 : 139). Il est évident que les apprenants utilisent les stratégies différentes pour se débrouiller et la stratégie de transfert de la LM est la stratégie le plus utilisé parmi les débutants.

L'âge des apprenants est aussi un facteur très important quand on parle de l'interférence. Dans le passé l'opinion populaire était que « les interférences dues à la LM seraient plus fortes chez les adultes que chez les enfants, et que, de manière générale, l'apprentissage d'une LE serait d'autant plus difficile qu'on est plus âgé » (Gaonac'h, 1987 : 140). Cela a été réfuté par les recherches nouvelles qui ont montré un effet facilitateur de l'âge. Olson et Samuels ont présenté des résultats où les apprenants les plus âgés réussissent

mieux, sous certaines conditions, que les plus jeunes. Ces auteurs observent que les recherches habituelles faites sur ce sujet prennent en compte des observations relatives à des enfants apprenant dans des conditions quasi-naturelles. Ils ont au contraire comparé les acquisitions phonologiques de trois groupes d'élèves dans des conditions scolaires habituelles, et aboutissent à démontrer la supériorité des plus âgés (*ibid*).

D'autre part, Krashen, Long et Scarcella distinguent la vitesse d'acquisition et la compétence finale. D'après un certain nombre de recherches analysées par ces auteurs, les adultes et les enfants plus âgés acquièrent, dans un premier stade, la LE plus rapidement que les jeunes enfants, du point de vue morphologique et syntaxique; mais les jeunes enfants ont en général un niveau supérieur si l'on examine le résultat final. Cette supériorité ne vaut que pour des enfants dont l'exposition à une LE s'est faite dans des conditions relativement naturelles, c'est-à-dire peu éloignées d'un bilinguisme vrai (Gaonac'h, 1987 : 141).

### 3. Enseignement de la grammaire

D'après Cuq et Gruca (2005 : 383), en classe de langue l'objectif est de « donner à l'apprenant les moyens de créer puis de développer au maximum son interlangue en taille et en précision, c'est-à-dire la faire ressembler le plus possible à la langue cible ». Dans le but d'atteindre cet objectif, il faut trouver un équilibre entre des activités communicatives et des activités sur la forme. Selon ces auteurs, l'essentiel du travail sur la forme revient à la grammaire.

Dans son *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* Jean-Pierre Robert (2008 : 100) définit la grammaire comme « l'étude scientifique des énoncés d'une langue à travers leurs structures morphologiques et syntaxiques » et dit que selon l'angle sous lequel on étudie la grammaire, nous distinguons plusieurs types de grammaire: la grammaire générale, la grammaire historique, la grammaire comparée, la grammaire normative, la grammaire descriptive. Selon Robert (*ibid.*), les grammaires qui intéressent la didactique des langues sont « sur le plan descriptif, la grammaire traditionnelle, sur le plan fonctionnel, les grammaires structurale (avec ses exercices de manipulation appelés exercices structuraux), générative (avec son schéma en forme d'arbre qui représente la structure de la phrase), notionnelle (avec sa description de la langue en actes de parole) et textuelle (avec son point de vue sur le fonctionnement des textes) ».

Dans *La grammaire en FLE* Gérard Vigner (2004 : 17) parle de la grammaire comme « le cœur du langage ». Selon lui, « elle n'en constitue pas l'enveloppe visible qu'il n'y aurait qu'à observer », de son point de vue la grammaire est « d'autant plus discrète dans son existence que l'impératif de communication, qui est au cœur des problématiques méthodologiques actuelles, tend à repousser l'organisation grammaticale au rang de variable d'ajustement dans les apprentissages » (Vigner, 2004 : 18). Il est conscient du fait que la grammaire « ne constitue pas la totalité des apprentissages », mais il ajoute qu'elle « mérite certainement plus d'attention que celle qui lui est actuellement accordé » (Vigner, 2004 : 157). Ce qu'il veut dire c'est qu'aujourd'hui les approches d'enseignement de la grammaire sont plus implicites et que les enseignants évitent de faire usage de métalangages trop spécialisés. Les élèves intériorisent les règles de façon « implicite plutôt que par un travail d'explicitation ou de conceptualisation » (Vigner, 2004 : 19). Dans la didactique des langues, ce conflit entre les courants qui proposent les approches complètement opposées continue

toujours. Voyons quels sont les approches ou les démarches que les enseignants peuvent suivre quand ils enseignent la grammaire.

### 3.1 Grammaire explicite et grammaire implicite

La distinction entre la grammaire explicite et la grammaire implicite est une distinction traditionnelle en didactique. Il s'agit d'une opposition de ce qui est « littéralement déployé » à ce qui reste « plié à l'intérieur », ce qui est énoncé clairement à ce qui est contenu, voilé dans autre chose (Besse et Porquier, 1984 : 80).

Pour le *Dictionnaire de Didactique des Langues* de Galisson et Coste (1976 : 206), la grammaire explicite est « fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves ». Selon Besse et Porquier (*ibid.*), l'exposé et l'explication peuvent suivre l'observation et la manipulation des formes étrangères. Donc il s'agit de l'enseignement / apprentissage d'une description grammaticale de la langue-cible en s'appuyant expressément sur le modèle métalinguistique qui la construit (en utilisant en particulier sa terminologie, sous sa forme originale ou simplifiée).

Les auteurs Besse et Porquier (1984 : 93), préfèrent l'expression *grammaire explicitée* à celle de *grammaire explicite* parce qu'elle leur semble « mieux attester que la grammaire mise ainsi en jeu n'est pas une sorte d'entité naturelle, mais le résultat des activités, notamment cognitives, des membres du groupe-classe ». Ils expliquent qu'il s'agit simplement de l'enseignement, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale d'éléments de la langue-cible. Cette description est explicitée par l'enseignant, et / ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit. Il faut souligner qu'une description présuppose « d'une part, la connaissance de certains concepts et opérations métalinguistiques, d'autre part une expérience relative de la grammaire intériorisée à laquelle on les applique » (*ibid.*) Pour pouvoir comprendre une description grammaticale, on doit posséder « une intuition grammaticale minimale, un sentiment linguistique déjà assuré » (*ibid.*). D'après Besse et Porquier (1984 : 94) une description grammaticale est toujours élaborée par un sujet qui a la maîtrise de la grammaire intériorisée qu'il décrit et qui s'adresse à d'autres sujets qui possèdent une maîtrise équivalente. Cela veut dire qu'on ne peut pas enseigner une description grammaticale de la langue-cible à des apprenants débutants qui sont ignorant de cette langue. Les auteurs ajoutent que le problème de l'utilisation des descriptions grammaticales dans l'enseignement

des langues est « fondamentalement un problème de communication » (Besse et Porquier, 1984 : 94). Il s'agit de communiquer verbalement à des étudiants un certain savoir sur une langue qu'ils ne maîtrisent pas encore (Besse et Porquier, 1984 : 96). Ils ont énuméré trois pré-requis qui leur paraissent essentiels dans la communication d'une description grammaticale:

- « la langue (et la métalangue dont celle-ci est naturellement porteuse) dans laquelle cette description est formulée doit être au moins comprise, sinon pratiquée activement, par les destinataires;
- le modèle métalinguistique abstrait qui la construit doit être connu ou admis, consciemment ou non, par ces derniers;
- la grammaire intériorisée sur laquelle elle porte doit être, au moins localement, maîtrisée par ces mêmes destinataires » (Besse et Porquier, 1984 : 97).

Leur hypothèse est que si au moins deux de ces pré-requis ne sont pas réalisés, la description grammaticale ne peut être communiquée efficacement.

Besse et Porquier (1984 : 99) énumèrent aussi quelques limites de la grammaire explicitée. Selon eux, en classe de langue étrangère, particulièrement avec des débutants, toute règle explicitée peut être inductrice d'erreurs, d'autant plus difficiles à corriger qu'elles sont liées à la confiance que l'étudiant fait au savoir grammatical qu'on lui inculque. Ils ajoutent que l'apprenant est souvent conduit à réfléchir sur le fonctionnement de données qu'il ne connaît pas encore parce que presque toutes les règles de la description mettent en jeu des éléments de la LE qu'il n'a pas encore appris. La tendance de simplifier la métalangue autant qu'il est possible pose un problème aussi parce que cette pédagogisation sature la conversation en classe d'un discours grammatical qui n'a plus aucune puissance explicative (Besse et Porquier, 1984 : 101).

La conclusion de Besse et Porquier est qu'il est possible de mettre à profit la grammaire explicitée mais que cela exige du professeur une solide formation à la fois linguistique et métalinguistique. Nous devons réagir et affirmer que les professeurs de français croates possèdent une telle formation et qu'ils peuvent répondre à toutes les exigences de leur profession. Certains publics, par exemple les adolescents et les adultes, sont plus réceptifs que d'autres aux explicitations grammaticales parce qu'elles correspondent mieux à leurs besoins d'apprentissage. Mais, la grammaire explicitée ne peut à elle seule assurer l'acquisition d'une langue (Besse et Porquier, 1984 : 118).

D'autre part la grammaire implicite, selon le *Dictionnaire de Didactique des Langues* de Galisson et Coste (1976 : 254), vise à « donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement



grammatical (variations morphosyntaxiques par exemple) », mais ne « recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes ». Besse et Porquier (1984 : 80) disent que cet aspect systématique est souligné: un des soucis dominants des créateurs de l'enseignement implicite a été le choix, l'organisation et la progression de la matière linguistique à faire acquérir. Selon Vigner (2004 : 93), la grammaire implicite constitue « une autre dimension d'apprentissages qui visent à faire acquérir de façon délibérée les régularités du système ». Il ajoute qu'il s'agit « d'enseigner les règles sans les expliciter, de les placer en quelque sorte au cœur même des pratiques de la langue, sans nommer les formes de la langue ainsi mobilisées, autrement dit faire en sorte que la classe de français reste une classe de langue, sans se transformer en classe de grammaire » (*ibid.*).

Besse et Porquier (1984 : 148) appellent *grammaire implicite* « le savoir grammatical plus ou moins méthodiquement enfoui dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu'on demande aux étudiants de mener sur elle ». Dans leur avis, la grammaire implicite est presque toujours le résultat d'une activité didactique consciente. Quand on parle de l'enseignement implicite de la grammaire, la notion de progression est très importante. Des données langagières ne peuvent être apprises que progressivement, successivement et toute progression implique d'abord une sélection (Besse et Porquier, 1984 : 149). Cette sélection délimite une portion de la langue à enseigner / apprendre, et constitue toujours une certaine représentation de celle-ci. Selon Besse et Porquier la progression proprement dite « résulte de l'ordre selon lequel on échelonne, dans l'enseignement, les éléments sélectionnés et de la manière dont on les regroupe en leçons » (*ibid.*). Ils ajoutent que cette progression est rarement explicitée, même si elle transparaît souvent dans les tables de matière des manuels du maître. Il est nécessaire de distinguer progression d'enseignement et progression d'apprentissage ou d'acquisition parce que les étudiants « acquièrent toujours à la fois moins et plus qu'il ne leur est enseigné » (Besse et Porquier, 1984 : 150). Ce qui nous intéresse est de savoir si la progression de l'enseignement est véritablement nécessaire et quels sont les facteurs qui déterminent l'ordre des éléments dans cette progression. Voyons deux hypothèses opposées qui portent sur ce sujet:

1. les travaux cognitivistes et innéistes tendent à montrer que l'acquisition des structures grammaticales d'une langue donnée se fait toujours dans le même ordre, qu'elle suit un cheminement quasi invariable, quels que soient l'âge, les circonstances, les aptitudes ou le milieu dans lequel elle s'inscrit; et qu'il y aurait

donc une progression naturelle dans l'acquisition des éléments grammaticaux d'une langue (Besse et Porquier, 1984 : 154)

2. un ensemble d'hypothèses linguistiques et psychologiques consistent à supposer que l'acquisition de la grammaire d'une langue est la résultante de l'acquisition des conventions qui régissent le processus de communication dans une communauté donnée; autrement dit, la grammaire s'acquiert dans et par le jeu des interactions sociales et non par un dispositif spécifique (Besse et Porquier, 1984 : 155)

Bibeau a comparé des classes incluant un enseignement lexico-grammatical de la langue (qui proviennent de la première hypothèse) et des classes d'immersion (qui proviennent de l'hypothèse seconde) et il est arrivé à la conclusion que les premières ont plus d'avantages. C'est pourquoi Besse et Porquier (1984 :158) concluent qu'il s'agit toujours « d'articuler méthodologiquement un enseignement relativement formel de la langue (de ses régularités morphosyntaxiques) à un enseignement de ses conditions pragmatiques d'emploi, sans qu'on puisse réduire l'un à l'autre, du moins dans l'état de nos connaissances et expériences actuelles ».

La conclusion est qu'un cours de langue étrangère « demeure toujours une sorte de cours de grammaire ou de linguistique, en ce qu'il est un lieu et un temps où, non nécessairement de manière explicite et méthodique, enseignant et enseignés pratiquent une langue en communiquant à propos de cette langue » (Besse et Porquier, 1984 : 177).

### 3.2 Démarche déductive et démarche inductive

Il existe deux grandes orientations possibles dans l'enseignement de la grammaire d'une LE. Ce sont les démarches fondées sur un enseignement préalable des règles grammaticales (*les démarches déductives*) et les démarches fondées sur la découverte préalable de l'usage soutenue par un traitement grammaticalisant des données ainsi acquises (*les démarches inductives*) (Vigner, 2004 : 99).

Dans le *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE* la démarche déductive est définie comme la démarche qui part de la règle pour aboutir à l'exemplification (Bertocchini et Costanzo, 2008 : 192). Selon Vigner (*ibid.*), la démarche déductive est moins attestée dans les pratiques contemporaines et elle subsiste cependant dans un certain nombre d'approches pour publics universitaires ou dans les formations à la traduction.

Dans le *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE* la démarche inductive est définie comme la démarche qui part de l'analyse d'exemples pour remonter à la règle (*ibid.*). Vigner (2004 : 123) dit que la démarche inductive « consiste à partir de la situation de communication, telle qu'elle a pu être présentée (généralement dans un dialogue), et à susciter analyse soigneusement balisée par le professeur ». Selon lui, cette démarche directive demande aux élèves de retrouver la règle qui figure dans les énoncés présélectionnés par le professeur.

Bertocchini et Costanzo (2008 : 192) mentionnent aussi la démarche mixte qui utilise les deux procédures selon le besoin.

### 3.3 Enseignement de la grammaire à des niveaux d'apprentissage différents

Comme nous avons expliqué dans les paragraphes précédents, la manière dont on enseigne la grammaire dépend du public visé. On ne travaille pas avec les débutants en utilisant les mêmes méthodes qu'avec les apprenants avancés. De plus, il faut tenir compte de l'âge des apprenants. Les apprenants plus jeunes n'ont pas la même capacité cognitive que les apprenants adolescents ce qui veut dire qu'on doit modifier son approche pour qu'il soit adéquat au groupe d'apprenants en question. Il est aussi important de garder à l'esprit que chaque apprenant a ses propres raisons et objectifs qu'il veut atteindre. Un étudiant en philologie française s'intéresse à la grammaire plus qu'un lycéen dont le seul objectif est d'apprendre à communiquer en français. C'est pourquoi nous allons commencer par présenter comment la grammaire est enseignée à ces deux niveaux d'apprentissage.

#### 3.3.1 Enseignement de la grammaire française au niveau secondaire

L'enseignement d'une langue dans un milieu scolaire suit toujours les instructions ou « lignes directrices » d'une méthode / approche qui est à ce moment-là considérée par les didacticiens comme la méthode d'enseignement la plus efficace et la plus convenable. Depuis les années 1980, l'approche communicative et la perspective actionnelle jouent un rôle clé dans la didactique des langues et dans les programmes approuvés par le Ministère de l'éducation.

Besse (1985 : 45) dit que cette approche s'est développée en réaction contre la méthode audio-orale et la première génération de la méthode audio-visuelle. Comme il est expliqué dans le *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, l'approche communicative trouve ses points de repères linguistiques dans la linguistique externe (sociolinguistique, pragmatolinguistique, sémantique) et ses références psychologiques dans le cognitivisme constructiviste (Bertocchini et Costanzo, 2008 : 78). On emploie le terme *approche* parce qu'on ne parle plus de « méthode » car « il n'existe plus un modèle rigide de référence, mais une série de matériaux et d'instruments que l'on emploie en fonction du contexte d'enseignement / apprentissage » (*ibid.*). L'objectif qui se propose dans l'enseignement d'une LE est de « faire atteindre la compétence communicative dont il a besoin à travers la maîtrise d'un certain nombre d'aspects de parole (ou fonctions communicatives) » (*ibid.*). De plus, l'objectif est aussi de rendre l'apprenant de plus en plus autonome en lui apprenant à apprendre. Des leçons traditionnelles sont déstructurées et de nouvelles unités didactiques sont formées selon des objectifs fonctionnels, par exemple demander / donner des conseils, exprimer des opinions, etc. Cela souligne la nécessité de recourir à la contextualisation qui est favorisée par l'usage des documents authentiques. Par document authentique on entend n'importe quel type de document originellement non destiné à être employé pour l'apprentissage des langues. La grammaire de la langue cède la place aux grammaires d'usage et la progression simple-complexe cède la place à une progression fonctionnelle qui correspond aux besoins de la communication. Les exercices de type pragmatolinguistique et des activités communicatives pour favoriser la production orale, par exemple jeux de rôle et simulations, sont ajoutées aux exercices formels. Pour développer la compréhension orale on emploie des documents authentiques de tout genre (des conversations informelles, des nouvelles à la radio, des échanges d'informations, etc.) pour présenter des formes de discours différentes et des registres de langue variés. Pour la compréhension écrite on utilise aussi des textes de registres différents qui sont suivis par des activités différenciées en fonction du type de texte et de l'objectif que l'on se donne en lisant (*ibid.*).

La perspective actionnelle a été définie dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et elle a pris le relais de l'approche communicative. Bertocchini et Costanzo (2008 : 85) disent que cette perspective « trouve son point d'ancrage linguistique dans la linguistique interactionnelle et privilégie, dans le cadre des théories de l'apprentissage, le cognitivisme socio-constructiviste, tout en s'appuyant sur les neurosciences et la théorie des

intelligences multiples de Gardner ». L'objectif de cette approche vise l'interaction et l'apprenant doit atteindre une compétence plurilingue et pluriculturelle. Bertocchini et Costanzo (2008 : 85) expliquent que cela veut dire que l'apprenant doit être capable d'activer une compétence communicative qui peut être partielle en plusieurs langues et une compétence compréhensive des éléments culturels dont toute langue est porteuse. Des contenus d'apprentissage sont organisés en modules basés sur des tâches. Il n'existe aucune hiérarchie dans l'ordre des tâches. On développe des activités de réflexion qui visent à rendre l'apprenant conscient des styles et des stratégies d'apprentissage aux activités communicatives qui caractérisaient les approches précédentes. On reconnaît aux exercices formels le rôle d'automatisation des routines, mais on privilégie des activités qui visent à résoudre des tâches. Selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001 : 19), la tâche est une activité qui « peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, etc.) ». Mais il y a des tâches qui peuvent comporter seulement une composante langagière, c'est-à-dire « les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que sur les activités langagières (par exemple : confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette) ». Finalement, une tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à aucune activité langagière. Dans une classe de langue, les tâches du premier type sont les plus fréquentes.

En tant qu'apprenante et enseignante, nous pouvons affirmer qu'en Croatie l'enseignement de la grammaire au niveau secondaire s'appuie surtout sur l'approche communicative. L'objectif est de rendre les apprenants capables de communiquer en français. De nouveaux contenus grammaticaux sont introduits à l'aide des documents authentiques. L'enseignant invite les apprenants à observer des structures nouvelles et les guide dans la découverte de règles d'utilisation de ces structures grammaticales. Les règles restent implicites dans la plupart de cas. L'enseignant recourt à l'explicitation des règles quand il estime que cette explicitation va résoudre les difficultés qui apparaissent pendant l'application des règles. La langue utilisée pour expliciter les règles en classe est toujours le français ce qui mène à une certaine confusion chez les apprenants plus faibles. La comparaison avec la langue maternelle se fait dans un petit nombre de cas quand l'enseignant estime que la structure grammaticale en question posera beaucoup de problèmes aux croatophones.

### 3.3.2 Enseignement de la grammaire française au niveau universitaire

Tout d'abord, il faut remarquer que nous sommes intéressés uniquement à l'enseignement de la grammaire française à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Zagreb, plus précisément dans le Département d'études romanes, parce que les étudiants de langue française inscrits à cette Faculté ont participé à notre recherche. Il est aussi important de souligner que, selon Berlengi et Damić Bohač (2014 : 118), le français enseigné aux étudiants en philologie française « sort du cadre de FLE », il est, en même temps, « l'objet d'études (langue enseignée), la langue de scolarisation (les cours sont délivrés en français), tout en étant une langue de spécialités (linguistique, littérature, didactique, traductologie, terminologie, terminographie) ainsi qu'une langue sur objectifs universitaires. Berlengi et Damić Bohač (2014 : 119) considèrent que le terme de langue de spécialité est plus approprié que celui de français sur objectif spécifique (FOS) parce que les étudiants sont « encouragés à se construire des connaissances disciplinaires en langue française correspondant au moins au niveau des connaissances acquises en langue maternelle en matières scientifiques, techniques et sociales dispensées au cours de leur scolarisation antérieure et qui sont censées rester un acquis de leur culture générale ». Elles expliquent que ce français « dépasse de loin ce que devrait être le français langue étrangère (FLE) ou langue générale » et que les pratiques de classe de FLE sont combinées avec des contenus de français langue maternelle (FLM), « lesquels sont centrés sur les sciences du langage et sur les études de littérature, et des contenus de français langue de spécialités et de français sur objectif universitaire (FOS) » (*ibid.*).

Vu que les étudiants en philologie française de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Zagreb sont scolarisés dans leur pays d'origine, que les cours sont dispensés en français et que les examens sont passés également en français, que leurs mémoires de fin d'études sont rédigés en français, ce qui exige une bonne maîtrise des savoir-faire universitaires, Berlengi et Damić Bohač (2014 : 120) trouvent justifiée une approche propre au français sur objectif universitaire (FOU) : la démarche FOU « est tout à fait pertinente pour les étudiants qui ont besoin de se construire des compétences langagières, mais aussi des savoir-faire universitaires » (Berlengi et Damić Bohač 2014 : 124).

Pour les étudiants en philologie française, donc les étudiants qui font des études de français et de littérature française, l'objectif d'apprentissage n'est pas seulement de développer le plus possible leur capacité à communiquer, mais aussi de prendre conscience du

fonctionnement de la langue française pour qu'ils soient capables de l'enseigner aux autres personnes ou de s'occuper de cette langue au niveau scientifique ou au niveau de la traduction professionnelle. C'est pourquoi la grammaire leur est enseignée d'une manière explicite en suivant surtout la démarche déductive combinée avec la démarche inductive. Le métalangage utilisé en classe est très riche. Les professeurs donnent aux étudiants un profond aperçu théorique de tous les domaines linguistiques (phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe, etc.) et de toutes les branches et les approches de la linguistique en général. L'analyse contrastive est souvent faite: le français est comparé au croate et aux autres langues que les étudiants apprennent. On fait une telle analyse dans le but d'expliquer pourquoi certains aspects de la grammaire française peuvent être problématiques pour les croatophones. Cela permettrait aux futurs enseignants de reconnaître la source des erreurs de leurs apprenants.

#### 4. Rôle syntaxique des verbes et complémentation verbale en croate et en français

En croate et en français le rôle syntaxique central est joué par le verbe. Le verbe est „le pivot de l'organisation de la phrase“, il joue le rôle de „nœud de relations syntaxiques (et sémantiques) entre le sujet et les compléments“ (Le Goffic, 2000 : 107). Vu que les constructions verbales font l'objet de notre recherche, il faut que nous expliquions les propriétés du verbe qui le font suivre d'un syntagme nominal ou prépositionnel ayant la fonction de complément d'objet qui, en d'autres mots, gouvernent la construction directe ou indirecte de son complément.

##### 4.1 Rection verbale

En langue croate, selon Silić et Pranjković (2007 : 263) la rection est le lien grammatical entre les éléments du syntagme dans lequel le noyau ou le tagmème principal régit les propriétés grammaticales du tagmème subordonné, ce qui veut dire que le noyau détermine la forme casuelle du subordonné.

La grammaire croate distingue deux types de rection: *la rection forte* et *la rection faible*. D'après Silić et Pranjković (2007 : 264), si la forme du tagmème subordonné est déterminée par les propriétés lexico-grammaticales du noyau, il s'agit de la rection forte, et si le subordonné est déterminé par la signification lexicale du noyau, il s'agit de la rection faible. Les verbes recteurs forts ouvrent la place dans la phrase pour un complément d'objet, tandis que les verbes recteurs faibles ouvrent la place pour un complément circonstanciel. Les auteurs expliquent que la différence principale entre la rection forte et la rection faible réside dans le fait que, dans les cas de la rection forte, le tagmème subordonné ne peut pas être paraphrasé ou exprimé par une forme différente. Par exemple, on ne peut pas dire *\*graditi kućom* au lieu de *graditi kuću*. En revanche, quand on parle de la rection faible, il est possible d'exprimer le tagmème subordonné de façons différentes. Par exemple, les syntagmes *šetati parkom*, *šetati kroz park* et *šetati po parku* sont tous corrects (*ibid.*).

D'autre part, la rection en français est interprétée comme « la propriété qu'a un verbe d'être accompagné d'un complément dont le mode d'introduction est déterminé » (Dubois et al. 2001 : 399). Damić Bohač (2010 : 166) précise que, de cette manière, « le verbe gouverne le mode de construction directe ou indirecte de son complément d'objet » : *on rencontre un ami, on ressemble à son frère, on doute de succès, on parle de ses enfants*.



## 4.2 Transitivité

En croate, la transitivité est définie comme la propriété d'un verbe de « transférer » ou de ne pas transférer l'action sur un objet, notamment sur le complément d'objet direct. Nous penchons pour la définition de la transitivité qui prend en compte les compléments d'objet direct et les compléments d'objet indirect. Par conséquent, la transitivité peut être directe ou indirecte, ou si on parle de point de vue de complément d'objet, on distingue entre *izravni objekt* (le complément d'objet direct) et *neizravni objekt* (le complément d'objet indirect).

De cette manière là, la transitivité est définie par un grand nombre de grammairiens français comme la propriété d'un verbe à être suivi d'un syntagme nominal ou prépositionnel à valeur d'objet (Damić Bohač, 2010 : 165). Les verbes transitifs se sous-catégorisent en transitifs directs (suivis d'un complément d'objet direct) et transitifs indirects (suivis d'un complément d'objet indirect). Les verbes intransitifs sont ceux qui excluent la présence d'un complément d'objet. Damić Bohač (*ibid.*) explique que cette classification

« s'inscrit dans une longue tradition non seulement des grammaires françaises traditionnelles telles que Grevisse (1969) et Wartburg, Zumthor (1958), mais aussi des grammaires inspirées des résultats des recherches linguistiques modernes, telles que Baylon, Fabre (1978), Béchade (1986), Chevalier, Blanche-Benveniste, Arrivé, Peytard (1964), Dubois, Lagane (1986), Papić (1984), de même que dans les grammaires à orientation linguistique au sens strict, comme le sont Bonnard (2001) et Riegel, Pellat, Rioul (1999) »<sup>1</sup>.

### 4.2.1 Le complément d'objet en langue croate

Katičić (2002 : 84) dit que certains verbes ouvrent la place dans la phrase pour un nom ou pronom au cas oblique ou pour un syntagme prépositionnel. Ce complément est appelé *le complément d'objet*. Il n'est pas introduit par le prédicat, mais par le verbe en tant qu'unité lexicale, ce qui nous permet de le distinguer d'un *complément circonstanciel*<sup>2</sup>. Katičić (*ibid.*) explique que la signification du verbe, et non pas sa présence dans la phrase, est le facteur dont dépend la présence de l'objet. Il ajoute qu'on ne peut pas paraphraser

---

<sup>1</sup> Cette classification est mise en question par certains grammairiens qui considèrent comme transitifs seuls les verbes admettant un complément direct et confèrent aux transitifs indirects le statut d'intransitifs. Ce point de vue apparaît dans Grevisse, Goosse (1993), ainsi que dans Le Goffic (1994) et Wagner, Pinchon (1962) (Damić Bohač, Grahek, 2008 : 291).

<sup>2</sup> Nous parlons du prédicat dans le contexte de la syntaxe croate. Il ne correspond pas à la notion du prédicat dans la syntaxe française.

l'objet, à la différence du complément circonstanciel qui peut être complètement ou partiellement paraphrasé. Dans le cadre de la transitivité de verbes, nous distinguons entre le complément d'objet direct et le complément d'objet indirect.

En grammaire croate, le complément d'objet direct est marqué par trois cas: l'accusatif non-prépositionnel, le génitif partitif et le génitif slave (Silić et Pranjković, 2005 : 300, Težak et Babić, 2005 : 233). Voici des exemples:

- *Prodala je kuću* (accusatif non-prépositionnel)
- *Dodajte mi kruha* (génitif partitif)
- *Ne osjeća nikakva mirisa* (génitif slave)

D'un autre côté, le complément d'objet indirect est marqué par tous les autres cas obliques prépositionnels et par le génitif, datif et instrumental non-prépositionnels (Silić et Pranjković, 2005 : 301, Težak et Babić, 2005 : 233). Voici des exemples:

- *Nagledao sam se filmova* (génitif non-prépositionnel)
- *Odustala je od natjecanja* (génitif prépositionnel)
- *Pjesma je posvećena majci* (datif non-prépositionnel)
- *Govorim o fizici* (datif prépositionnel)
- *Kuća je nalikovala na dvorac* (accusatif prépositionnel)
- *On se razumije u glazbu* (locatif prépositionnel)
- *Ubojica je prijetio nožem* (instrumental non-prépositionnel)
- *Razgovarao sam s prijateljem* (instrumental prépositionnel)

Tous les syntagmes nominaux peuvent être pronominalisés. Dans ce cas, le pronom prend la forme casuelle du syntagme qu'il remplace, par exemple:

- *Razgovarao sam s prijateljem / razgovarao sam s njim*
- *Pjesma je posvećena majci / Pjesma je posvećena njoj*

#### 4.2.2 Le complément d'objet en langue française

En grammaire française, le terme *complément d'objet* désigne un complément du verbe qui décrit l'entité affectée par le processus verbal. Comme en croate, nous distinguons entre le complément d'objet direct et le complément d'objet indirect.

Le complément d'objet direct (COD) est un complément d'objet construit directement sans préposition, tandis que le complément d'objet indirect (COI) est un complément d'objet introduit par une préposition (Grevisse, 2011 : 333, Le Goffic, 2000 : 169). Cette opposition est établie en fonction des syntagmes nominaux, par exemple:

- *Je vois mon frère/ma sœur* (COD)
- *Il parle à son frère/à sa sœur* (COI)
- *Je mange une pomme* (COD)
- *Je mange de la viande* (COD)

Si nous remplaçons ces syntagmes nominaux par des pronoms, nous découvrirons que la rection forte a survécu en français dans la catégorie des pronoms compléments d'objet qui révèlent des formes casuelles accusatives (le/la/les), datives (lui/leur) et autres (Damić Boháč, 2010 : 166). Voyons la pronominalisation des exemples précédents:

- *Je le/la vois*
- *Il lui parle*
- *J'en mange une*
- *J'en mange*

Dans la première phrase, les pronoms *le* et *la* remplacent le syntagme nominal *mon frère/ma sœur*. Nous appelons ce type de pronom *le pronom complément d'objet direct* (le pronom COD). Le pronom COD prend la forme différente selon le genre et le nombre de l'objet:

- *Je la vois* (COD féminin singulier),
- *Je le vois* (COD masculin singulier),
- *Je les vois* (COD, féminin et masculin pluriel).

Dans la deuxième phrase, le pronom *lui* remplace le syntagme nominal introduit par la préposition *à*. Nous appelons ce type de pronom *le pronom complément d'objet indirect*. Le pronom COI prend aussi la forme différente selon le nombre de l'objet:

- *Je lui donne du temps* (COI masculin ou féminin singulier),
- *Je leur donne du temps* (COI masculin ou féminin pluriel).

Si le complément d'objet datif est un syntagme nominal, il prend la forme prépositionnelle :

- *Je ressemble à mon frère*

Si le complément d'objet datif est un syntagme pronominal, il prend la forme non-prépositionnelle :

- *Je lui ressemble*

Après certains verbes, on introduit le pronom COI par une préposition. Par exemple:

- *Je pense à lui*
- *Elle s'intéresse à eux.*

#### 4.2.3 Symétrie syntaxique

Nous présenterons ici une classification des degrés de correspondance de la complémentation transitive faite par Damić Bohač (2011) dans l'article *Symétries et asymétries syntaxiques des schémas de complémentation verbale en français et en croate*. La classification suit la manière dont les verbes se répartissent d'après leur rection. Il faut noter que nous n'allons pas faire une liste exhaustive des verbes. Nous avons choisi seulement des verbes qui nous semblaient les plus intéressants et ceux qui sont fréquemment utilisés en classe. Voyons quelques exemples de symétrie syntaxique des verbes qui régissent:

a) un objet direct

- *aimer la musique – voljeti glazbu, regarder la télévision – gledati televiziju*

b) un objet datif

- *mentir à qqn – lagati komu, pardonner quelqu'un – oprostiti komu*

c) un objet indirect

- *penser à ses amis – misliti na prijatelje, parler de ses enfants – govoriti o djeci*

d) un objet direct et un objet datif

- *donner un livre à un ami – dati knjigu prijatelju, dire la vérité à ses parents – reći istinu roditeljima*

- e) un objet direct et un objet indirect
  - *recevoir une lettre d'un cousin – primiti pismo od bratića, apprendre une information de quelqu'un – saznati neku informaciju od koga*
- f) un objet datif et un objet indirect
  - *parler de ses problèmes à quelqu'un – govoriti o svojim poteškoćama komu, se plaindre de son chef à ses amis – žaliti se na šefa prijateljima*
- g) deux objets indirects
  - *mentir sur son salaire à ses amis – lagati o plaći prijateljima*

#### 4.2.4 Asymétrie syntaxique

Comme dans la partie précédente, nous présenterons les cas les plus intéressants et les plus fréquents.

Les exemples d'asymétrie des verbes transitifs directs en français dont les équivalents croates sont indirects à complément datif sont moins nombreux (Damić Boháč, 2011 : 169). Tels sont les verbes *admirer qqn, applaudir qqn, envier qqn, remercier qqn, féliciter qqn, aider qqn* (*diviti se, pljeskati, zavidjeti, zahvaliti, čestitati, pomoći komu*).

Quelques verbes français qui sont transitifs indirects (*changer de quelque chose, s'apercevoir de quelque chose*) ont des équivalents croates qui sont transitifs directs (*promijeniti što, primijetiti što*).

Les verbes croates doublement transitifs qui ont deux compléments à l'accusatif (*učiti koga što, pitati koga što*) sont rendus en français par une construction doublement transitive où le premier objet animé correspond à un objet datif et le deuxième non-animé à un objet direct (*apprendre quelque chose à quelqu'un, demander quelque chose à quelqu'un*).

Il y a un nombre de verbes français qui ouvrent deux types de constructions dont une seule correspond à son équivalent croate. Par exemple, le verbe *hériter* peut construire son objet directement (*hériter une maison*) ou indirectement (*hériter d'une maison*). La construction croate est toujours directe (*naslijediti kuću*).

Les verbes français comme *prêter* et *emprunter* qui sont doublement transitifs à compléments direct et datif ont le même équivalent croate *posuditi*. Dans le sens du verbe *prêter* (*prêter un livre à quelqu'un*), le verbe croate se construit avec un objet datif (*posuditi knjigu komu*). Dans le sens du verbe *emprunter* (*emprunter un livre à quelqu'un*), le verbe croate se construit avec un objet prépositionnel au génitif (*posuditi knjigu od koga*).

Par contre, le verbe français *louer* qui régit une seule construction (*louer un appartement*) pour deux sens (donner en location et prendre en location) a des équivalents croates différents selon le sens. Dans le sens de « donner en location », l'équivalent est le verbe *iznajmiti* qui a un objet à l'accusatif et l'autre au datif (*iznajmiti stan komu*). Dans le sens de « prendre en location », l'équivalent croate est le verbe *unajmiti* qui a un objet à l'accusatif et l'autre au génitif prépositionnel (*unajmiti stan od koga*).

Dans le cas de verbes polysémiques, un seul verbe français correspond à des lexèmes croates différents, dépendant du sens qui est exprimé par des constructions différentes en français. Par exemple, le verbe *jouer* suivi d'un complément introduit par la préposition *à* (*jouer au tennis*) a l'équivalent croate (*igrati*) qui construit son objet directement (*igrati tenis*). Si le verbe *jouer* est suivi d'un complément introduit par la préposition *de* (*jouer du violon*), il est traduit en croate comme *svirati*, le verbe est suivi d'un objet direct (*svirati violinu*). Si le verbe *jouer* est suivi de son objet directement (*jouer un rôle*), son équivalent croate est le verbe *igrati* (*igrati neku ulogu*).

## 5. La partie empirique

Dans ce mémoire, nous avons décidé de montrer comment le croate langue maternelle influe d'une manière négative l'apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas l'apprentissage de la langue française comme langue seconde ou langue troisième. Plus précisément, le but a été de voir s'il y aurait une différence entre les apprenants aux niveaux d'apprentissage différents quant au nombre des erreurs portant sur les constructions verbales. Nous avons choisi d'analyser les interférences au niveau de la complémentation verbale ce qui représente un obstacle aux yeux des croatophones, ce que peut être confirmé par les enseignants croates. Pour voir si ce type d'erreur a tendance à se fossiliser, nous avons mené notre recherche au niveau secondaire et au niveau universitaire. Notre idée initiale avait été de comparer aussi les apprenants de l'école primaire aux apprenants du lycée et de l'université. L'idée directrice de notre recherche était de constater à quel niveau d'apprentissage il y avait plus d'erreurs et de déterminer quelles conditions d'apprentissage étaient plus favorables à l'apprentissage/acquisition de cette partie de la grammaire française. Nous présenterons dans les sections suivantes la problématique, l'échantillon, l'instrument et les résultats de notre recherche et ferons une parallèle entre nos hypothèses et les résultats obtenus.

### 5.1 Problématique

Comme nous avons déjà expliqué dans ce mémoire, la transitivité est interprétée comme propriété d'un verbe à être suivi d'un syntagme nominal ou prépositionnel à valeur d'objet (Damić Boháč, 2011 : 166). Quant à la transitivité, dans la plupart des cas il existe une certaine symétrie syntaxique de deux langues. Les verbes très fréquemment utilisés comme *avoir*, *regarder*, *lire*, *écrire*, etc. régissent à la fois le même type du complément d'objet en français et en croate. Mais, il y a aussi des verbes fréquents dont la transitivité est asymétrique dans les deux langues en question. Par exemple, le verbe *demander*, qui est souvent utilisé en classe de FLE, est doublement transitif avec deux compléments à l'accusatif en croate, mais en français le complément animé doit être introduit par la préposition *à*. Ce n'est pas si rare d'entendre les apprenants croatophones dire *\*Je les ai demandé comment ils vont* ou *\*J'ai demandé mon ami comment il va*, et même les étudiants en philologie française font cette erreur très souvent. Les enseignants trouvent en général que ce type d'erreur est le produit d'un transfert négatif qui est spécifique aux apprenants

croatophones. Afin de découvrir si on peut enseigner cette partie de la grammaire de telle façon qu'on diminue l'occurrence des erreurs faites à cause de l'interférence, nous avons mis en comparaison deux groupes d'apprenants de niveaux d'apprentissage différents représentant les approches d'enseignement opposés.

## 5.2 Recherche initiale

L'idée initiale de cette recherche était de comparer les élèves qui ne possédaient qu'un minimum de savoir métalinguistique à ceux qui l'avaient intériorisé. Les élèves qui ont 11 ou 12 ans (en Croatie, ce sont les élèves de la cinquième et de la sixième année de l'école primaire ce qui correspond aux classes de sixième et de cinquième du collège en France) possèdent peu de connaissances métalinguistiques, que ce soit le savoir de leur langue maternelle ou de la langue française. Par conséquent, ils ne sont pas encore conscients des différences syntaxiques qui font l'objet de notre recherche. En revanche, les lycéens possèdent le savoir métalinguistique de la langue croate et de la langue française, donc ils peuvent faire une comparaison des deux langues et transférer d'une manière consciente les éléments croates en français. Notre hypothèse était que le transfert négatif serait moins visible chez élèves de collège pour les raisons suivantes.

Premièrement, comme nous avons déjà mentionné, les élèves plus jeunes n'ont pas le savoir formel des fonctions syntaxiques de la langue française et leur savoir de la syntaxe croate est très limité. Ils apprennent les syntagmes et les constructions françaises telles qu'elles sont sans les comparer au niveau syntaxique avec leurs équivalents croates. Si on demandait aux élèves de 11 ou 12 ans de comparer la phrase croate *Divim joj se* avec sa traduction française *Je l'admire*, ils pourraient arriver à la conclusion que le mot *l'* remplace le mot croate *joj*, mais ils ne pourraient pas trouver la différence syntaxique entre ces deux mots, la différence qui serait bien évidente aux élèves plus âgés – le pronom croate *joj* est le complément d'objet indirect, tandis que le pronom français *l'* est le complément d'objet direct. Un autre fait qui nous semblait être important est que, en traduisant les phrases croates en français, les lycéens cherchent souvent à traduire les mots selon leur fonction syntaxique. Par exemple, un lycéen traduirait la phrase *Divim joj se* en respectant le fait que le pronom *joj* est le complément d'objet indirect. S'il ne savait pas que le verbe *admirer* régit un complément d'objet direct en français, il chercherait l'équivalent du pronom *joj*, et, en sachant que les pronoms COI français sont *lui/leur*, il traduirait cette phrase comme *\*Je lui admire*, ce qui



n'est pas correct. C'est pourquoi nous pensons que le nombre d'erreurs syntaxiques qui sont le produit d'un transfert négatif serait plus petit chez élèves qui ne possédaient pas le savoir métalinguistique/syntaxique de deux langues.

Notre idée a été de donner aux élèves de l'école primaire et aux élèves du lycée dix phrases détachées croates qu'ils devaient traduire en français. Ces dix phrases ont contenu les verbes qui produisent des interférences dues à l'asymétrie syntaxique entre le français et le croate. Les verbes que nous avons choisis étaient les verbes *admirer*, *croire*, *demander*, *envier*, *féliciter* et *remercier*, qui leur étaient familiers. Pour des raisons que nous avons déjà présentées dans la partie théorique de ce mémoire, il nous semblait que la meilleure façon de mettre à l'épreuve les connaissances de nos participants était de leur donner les phrases qui contenaient des pronoms objet direct et/ou indirect. Malheureusement, ce n'était pas possible parce que les élèves de l'école primaire n'avaient pas encore appris ces pronoms en classe de français. Nous devons trouver un autre moyen de vérifier si les participants savaient quel verbe régit quel type de complément d'objet. Puisque le complément d'objet direct en français suit directement le verbe, tandis que le complément d'objet indirect est introduit par une préposition, nous avons décidé de voir si nos participants utiliseraient les prépositions dans leurs traductions.

Notre questionnaire contenait dix phrases détachées: six phrases avec les verbes que nous avons mentionnés plus haut, et quatre phrases qui servaient de distracteurs. Les phrases croates que les participants devaient traduire étaient les suivantes:

1. *Pitam (demander) Saru što se događa.*
2. *Volim svoju mamu.*
3. *Pišem pismo.*
4. *On se zahvalio (remercier) Jacquesu na pomoći.*
5. *Ona je čestitala (féliciter) Yvonne na njezinoj hrabrosti.*
6. *Poznajem njegovu sestru.*
7. *Divim (admirer) se tati jer puno radi.*
8. *Slušam radio.*
9. *Vjerujem (croire) bratu jer ne laže.*
10. *Zavidim (envier) Luki jer je sretan.*

Les phrases sont soit complexes soit simples et nous avons utilisé les temps verbaux différents de sorte que nos participants ne puissent pas deviner ce que nous voulions tester.

Nous avons offert la traduction entre parenthèses pour s'assurer qu'ils utiliseraient les verbes qui sont relevant pour notre recherche. Tous les participants sont les apprenants de l'école « Izidor Kršnjavi » à Zagreb et ils sont tous élèves de cinquième et sixième classe. Leur enseignante, Madame Jasna Banelli, nous a beaucoup aidés dans cette recherche. Avant que nous soyons venus mener la recherche dans ses classes, Madame Banelli avait révisé la matière avec les participants et introduit quelques verbes qu'ils n'avaient pas encore appris. Il faut souligner que cette révision était faite de manière que les élèves ne fussent pas conscients du fait que c'était quelque chose qu'ils devraient apprendre et qu'on allait tester. La recherche a été menée le 28 mars 2017 à l'école Izidor Kršnjavi à Zagreb. Nous avons testé 18 participants de 11 ou 12 ans qui à ce moment-là apprenaient le français depuis 5 ou 6 ans.

Après avoir mené notre recherche, nous nous sommes rendu compte du fait que nos résultats ne sont pas pertinents. Comme nous avons dit, quand le complément d'objet direct est un groupe nominal, il suit le verbe directement. Si on a un groupe nominal qui est le complément d'objet indirect, il est introduit par une préposition. Dans leurs traductions, nos participants ont écrit les phrases comme *Il remercie Jacques* ce qui est correct, et *\*J'admire à mon père* ce qui n'est pas correct. Le problème est que nous ne pouvons pas savoir si les participants ont écrit cette première phrase correctement par hasard ou non. Peut-être, quelques-uns entre eux pensaient que le verbe *remercier* est transitif indirect et ils ne savaient pas quelle préposition utiliser et, enfin, ils ont décidé d'omettre la préposition. Leurs traductions sont correctes, mais ils ne donnent pas une image réelle de leur savoir. Nous présenterons ci-dessous les résultats de cette recherche, mais il faut prendre en compte le fait que le nombre d'erreurs pourrait être plus grand si le questionnaire avait été conçu différemment. Par exemple, si nous leur avions donné un questionnaire à choix multiple où ils pouvaient choisir d'utiliser une préposition ou de ne la pas utiliser, le nombre d'erreurs serait probablement différent que celui-ci.

### 5.3 Résultats de la recherche initiale

En général, nos participants de l'école primaire ont fait moins d'erreurs. Nous allons comparer les résultats des deux recherches.

Le premier verbe que nous avons testé était le verbe *demander*. Six apprenants sur 18 ont omis la préposition *à* dans la phrase *Je demande à Sara ce qui se passe*. Cela fait 27,77% des

participants qui traitaient le verbe *demander* comme transitif direct. Par comparaison avec le groupe de lycée où 13 sur 21 élèves ont fait la même erreur (61,9% des participants), les élèves de l'école primaire ont obtenu de meilleurs résultats<sup>3</sup>. Si on compare ces résultats à ceux des étudiants dont 26,92% ont fait cette erreur, nous voyons que les étudiants sont meilleurs que les élèves de l'école primaire, mais la différence entre ces deux groupes est insignifiante.

Quant au deuxième verbe, *remercier*, seulement 2 sur 18 élèves de l'école primaire, ce qui fait 11,11%, se sont trompés et ont ajouté une préposition devant le groupe nominal. En comparaison de deux autres groupes de participants, les élèves de l'école primaire ont obtenu de meilleurs résultats parce que 17,39% des lycéens se sont trompés et 26,08% des étudiants. Le troisième verbe est le verbe *féliciter*. Les résultats pour ce verbe sont très intéressants parce que pas un seul élève de l'école primaire n'a donné de réponse incorrecte, tandis que 18 lycéens sur 25 se sont trompés aussi bien que 12 étudiants sur 24, ce qui fait 72% et 50% des participants respectivement. C'est le verbe avec le pourcentage d'erreurs le plus élevé.

Le quatrième verbe, *admirer*, est aussi très intéressant parce que pour les étudiants c'est le verbe avec le plus petit nombre d'erreurs, tandis que pour les élèves de l'école primaire c'est le verbe avec le plus grand nombre d'erreurs. 6 participants de l'école primaire sur 18 ont fait une erreur (33,33%), 9 participants du lycée sur 23 (39,13%) et seulement 2 étudiants sur 23 (8,69%).

Les résultats pour le cinquième verbe (*croire*) sont les suivants: 4 élèves de l'école primaire sur 18 se sont trompés, 8 lycéens sur 20 et 8 étudiants sur 19. Cela fait 22,22%, 40% et 42,1% des erreurs respectivement.

Le dernier verbe que nous avons testé avec les élèves de l'école primaire est le verbe *envier*. Par rapport aux résultats des lycéens, les élèves de l'école primaire et les étudiants ont obtenu de meilleurs résultats. 22,22% (4 sur 18) des élèves de l'école primaire se sont trompés aussi bien que 25% (4 sur 16) d'étudiants, tandis que 52% (13 sur 25) de lycéens ont fait une erreur ici.

Si nous additionnons tous les erreurs faites et les divisons par le nombre total des réponses pour chaque groupe individuellement, nous obtenons les résultats suivants: les élèves de l'école primaire ont 19,44% des réponses incorrectes, les lycéens ont 43,55% des réponses

---

<sup>3</sup> Parmi les 26 participants, certains n'ont pas utilisé l'équivalent souhaité et nous les avons exclus de nos résultats. Nous avons procédé de la même façon pour les autres verbes.

incorrectes et les étudiants ont 28,66% des réponses incorrectes. Tout compte fait, les élèves de l'école primaire ont obtenu de meilleurs résultats.

Les résultats que nous avons obtenus confirment notre hypothèse que les participants de l'école primaire font moins d'erreurs que les participants du lycée. Une explication possible est que, comme nous avons déjà mentionné dans les sections précédentes, les élèves plus âgés ont plus de connaissances métalinguistiques du croate, mais aussi du français. Naturellement, ce savoir approfondi signifie qu'ils peuvent faire des parallèles entre les deux langues au niveau de la syntaxe. En traduisant ou en faisant des exercices de grammaire, les apprenants qui ne possèdent pas le savoir déclaratif sur la grammaire française vont s'appuyer inconsciemment sur leur connaissance de la langue maternelle et ils vont faire des erreurs interférentielles. Il est important de mentionner que cette partie de la grammaire était enseignée juste avant notre recherche et qu'à cet égard les deux groupes de participants étaient égales.

#### 5.4 Deuxième recherche

Après l'échec de notre recherche initiale, nous avons décidé qu'il était nécessaire que nos participants traduisent les phrases contenant les pronoms objet direct et/ou indirect. Étant donné que les élèves de l'école primaire ne pouvaient pas participer à telle recherche, nous avons décidé de comparer les élèves du lycée aux étudiants en philologie française. Ce qui distingue les lycéens des étudiants sont les conditions d'apprentissages différents, plus précisément, l'enseignement de la grammaire française s'appuie sur des approches différentes. Comme nous avons déjà mentionné dans la partie théorique, au niveau secondaire, les enseignants utilisent la démarche inductive et ils enseignent la grammaire d'une manière implicite. En revanche, au niveau universitaire, la grammaire est enseignée de manière explicite.

#### 5.5 Hypothèses

Prenant en compte que les approches et les démarches que nous avons présentées plus haut sont spécifiques à chaque groupe de participants, notre hypothèse est que le nombre d'erreurs faites par un groupe serait différent de celui de l'autre groupe. Étant donné que l'enseignement de la grammaire au niveau universitaire est explicite et qu'il suit plutôt une

démarche déductive, notre deuxième hypothèse est que les étudiants en philologie française feraient moins d'erreurs que les lycéens.

## 5.6 Corpus

Tenant en compte ce point de vue nouveau, nous avons fait le questionnaire suivant:

1. *Poznajem njegovu sestru.*
2. *Zavidim mu jer je bogat.*
3. *Čitam knjigu.*
4. *Pomažem im da napišu pismo.*
5. *Pitam ih kako su.*
6. *Pjevam francusku pjesmu.*
7. *Divim joj se jer je hrabra.*
8. *Vjerujem joj jer ne laže.*
9. *Čestitam mu.*
10. *Zahvaljujem im na pomoći.*

Comme on peut le voir ici, nous avons ajouté le verbe *aider* à notre questionnaire parce que c'est un verbe qui est souvent utilisé en classe. Nous avons mis aussi tous les verbes au présent pour des raisons de simplicité. Le verbe au passé composé peut embrouiller le participant et lui faire penser plus à l'ordre des mots dans la phrase qu'au type de pronom à utiliser. Les verbes *poznajem*, *čitam* i *pjevam* servent comme distracteurs. Dans ce questionnaire, nous n'avons pas mis les équivalents français des verbes entre parenthèses car nos participants étaient plus âgés. Nous les avons encouragés à demander l'aide quand nécessaire, mais notre approche s'est avérée mauvaise. Pendant l'analyse des données, nous avons constaté qu'un certain nombre de participants n'avait pas utilisé les verbes que nous voulions tester.

Les participants devaient aussi donner quelques informations sur leur apprentissage. Premièrement, ils devaient écrire quand ils avaient commencé à apprendre le français. Cette information est très importante parce que le nombre d'années d'apprentissage d'une langue est directement lié au niveau de connaissance de cette langue. Nous avons pris cette information en considération pendant l'analyse des données et nous avons divisé les participants en groupes selon le nombre d'années d'apprentissage. Deuxièmement, ils devaient écrire s'ils

apprenaient le français parallèlement ailleurs, par exemple dans une école de langues. C'est aussi une variable dont l'apprentissage d'une langue étrangère peut bénéficier et que nous avons pris en compte pendant notre analyse. Finalement, les participants devaient écrire s'ils n'avaient jamais vécu dans un pays francophone. Évidemment, l'anonymat de nos participants a été respecté. Nous leur avons dit que leur enseignante n'allait pas avoir l'accès à leurs réponses.

## 5.7 Échantillon

Notre recherche a été menée à Zagreb, dans deux lycées (le 1<sup>er</sup> lycée et le 4<sup>e</sup> lycée de Zagreb) et à la Faculté de Philosophie et Lettres de Zagreb, dans le Département d'Études romanes. Étant donné qu'à la Faculté il y avait des étudiants qui, au moment où nous avons entrepris notre recherche, apprenaient le français depuis quatre ou cinq ans et d'autres depuis huit ans ou davantage, nous avons dû trouver un lycée où le français était enseigné aux débutants aussi bien qu'aux élèves de niveau avancé. Nous avons contacté Madame Jasnica Rebrović qui enseigne le français au 1<sup>er</sup> et au 4<sup>e</sup> lycée, les écoles qui collaborent avec le Département d'études romanes et qui permettent aux étudiants de faire le stage dans leurs classes. Notre recherche a été menée en deux classes dans le 1<sup>er</sup> lycée où nous avons testé 14 apprenants, et en une classe dans le 4<sup>e</sup> lycée où nous avons testé 12 apprenants ce qui fait 26 participants-lycéens au total. Les 14 élèves qui venaient du 1<sup>er</sup> lycée étaient débutants en français, tandis que les 12 élèves qui venaient du 4<sup>e</sup> avaient un niveau avancé. La recherche a été conduite le 6 et le 7 avril 2017. Quant au deuxième groupe de participants, celui de la Faculté, nous l'avons testé le 29 mai 2017. C'était un groupe de 26 étudiants de quatrième année d'étude de langue française.

## 5.8 Traitement des données

L'analyse du corpus obtenu s'est déroulée en plusieurs étapes. La première étape était la collection des données liées à l'âge des participants et les années d'apprentissage de langue française et la division des participants en groupes selon le nombre d'années d'apprentissage du français. La deuxième étape était l'analyse des erreurs dans les traductions. La troisième étape était la comparaison de deux groupes de participants pour chaque verbe

individuellement. La quatrième et la dernière étape était la comparaison du nombre d'erreurs pour tous les verbes.

## 5.9 Résultats de la recherche

Premièrement, nous allons présenter les résultats globaux et les résultats individuels pour chaque verbe, sans tenir compte du nombre d'années d'apprentissage. Il est important de mentionner que certains participants n'ont pas employé les verbes visés. Nous avons exclus ces exemples de l'analyse. Par exemple, un lycéen et deux étudiants n'ont pas employé le verbe *féliciter*. Nous avons exclus ces participants et nous avons divisé le nombre de réponses incorrectes par 25 et 24 respectivement.

### 5.9.1 Liste de verbes

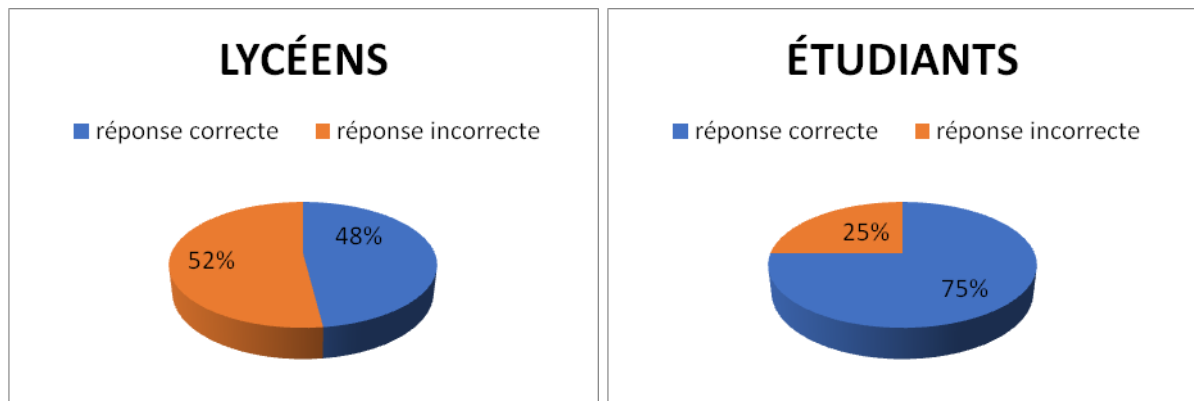
Les verbes sont écrits dans le même ordre que dans le questionnaire donné aux participants à la recherche.

1. envier – zavidjeti
2. aider – pomoći
3. demander – pitati
4. admirer – diviti se
5. croire – vjerovati
6. féliciter – čestitati
7. remercier - zahvaljivati

#### 1. Envier

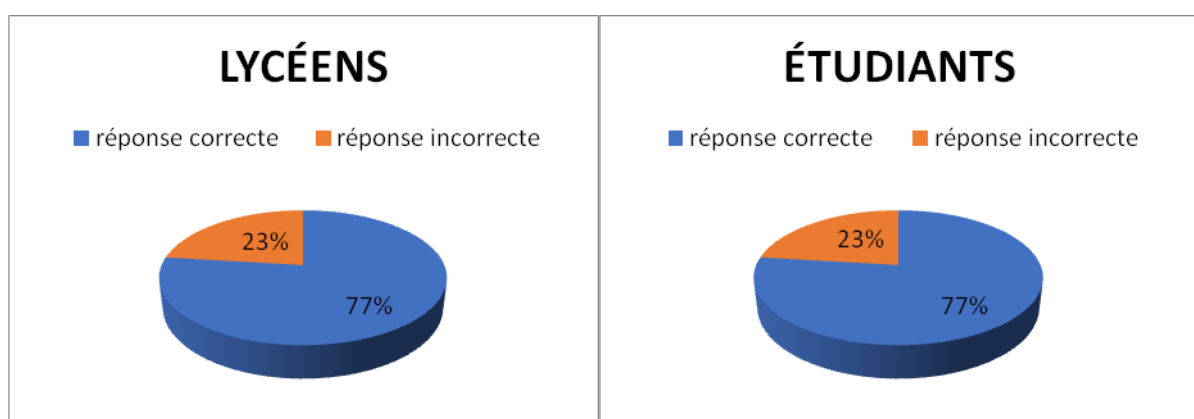
Nous nous attendions à ce que les participants traduisent le verbe *zavidjeti* par *envier*. Ce qui est très intéressant ici c'est le fait que 10 étudiants ont employé les constructions *être jaloux/jalouse* et *avoir envie*, alors que seulement un lycéen n'a pas employé le verbe *envier*, il a employé la construction *être jaloux*. En français, ce verbe est transitif direct et dans la pronominalisation il faut utiliser le pronom objet direct (le/la/les). En croate, ce verbe est transitif indirect et il est suivi d'un objet indirect datif. Les participants devaient traduire la

phrase *Zavidim mu jer je bogat* (*Je l'envie parce qu'il est riche*). 13 lycéens sur 25 ont utilisé le pronom objet indirect *lui* au lieu du pronom objet direct *le*, ce qui fait 52% des participants du lycée. 4 étudiants sur 16 ont commis la même erreur que les lycéens, ce qui fait 25% des participants de la Faculté.



## 2. Aider

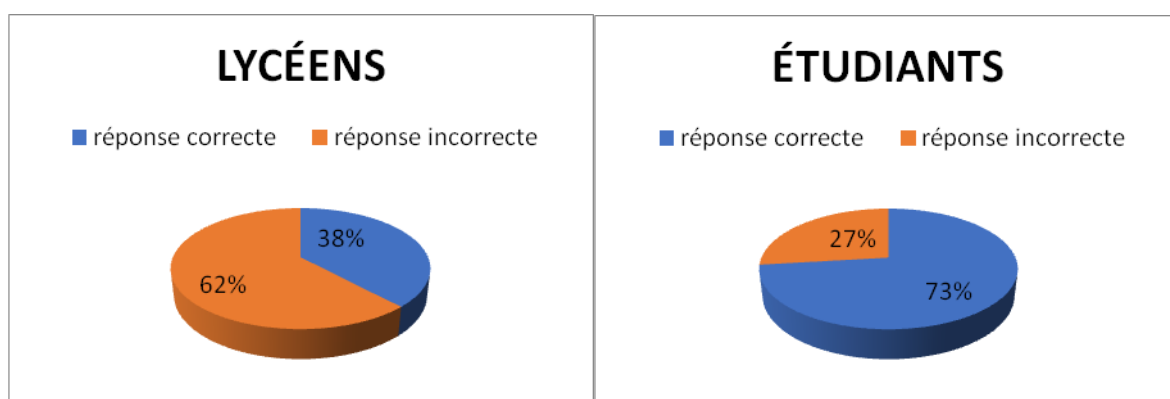
Le verbe croate est transitif indirect à complément datif, tandis que le verbe français est transitif direct. Les participants devaient traduire la phrase *Pomažem im da napišu pismo* (*Je les aide à écrire une lettre*). Au lieu d'utiliser le pronom objet direct *les*, 6 sur 26 lycéens ont utilisé le pronom objet indirect *leur*, ce qui fait 23,07% des participants. Le même nombre d'étudiants ont fait la même erreur, 6 étudiants sur 26 ont écrit *leur* à la place de *les*, ce qui fait 23,07% des participants.





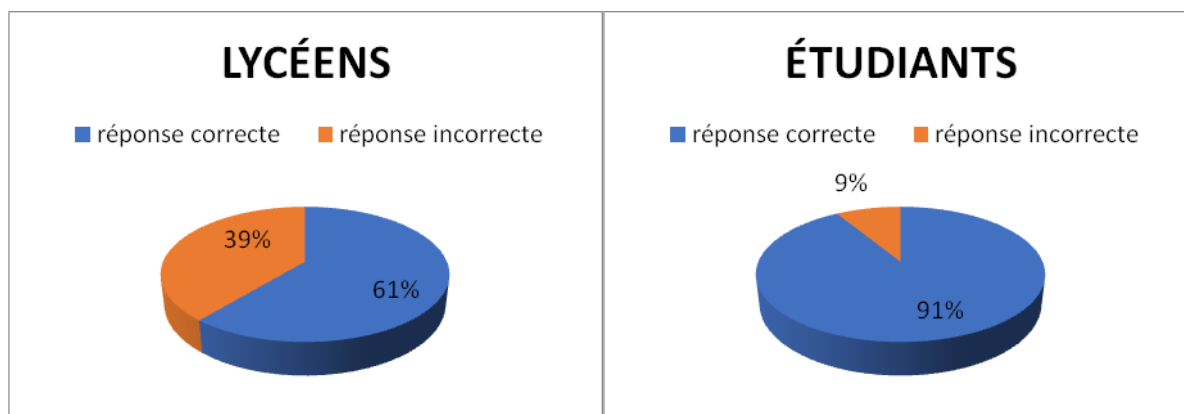
### 3. Demander

En croate, le verbe admet la construction doublement transitive à deux compléments directs à l'accusatif dont l'un est animé et l'autre est inanimé, alors qu'en français ce verbe est doublement transitif à complément direct et complément datif. Dans le groupe lycéen, 5 participants n'ont pas employé le verbe *demander*. 2 lycéens ont employé le verbe *interroger*, 2 entre eux ont employé la construction *poser une question* et 1 lycéen n'a pas traduit cette phrase. 13 sur 21 lycéens ont utilisé la forme casuelle incorrecte du pronom, ce qui fait 61,9% des participants. 7 étudiants sur 26 ont fait la même erreur, ce qui fait 26,92% des participants.



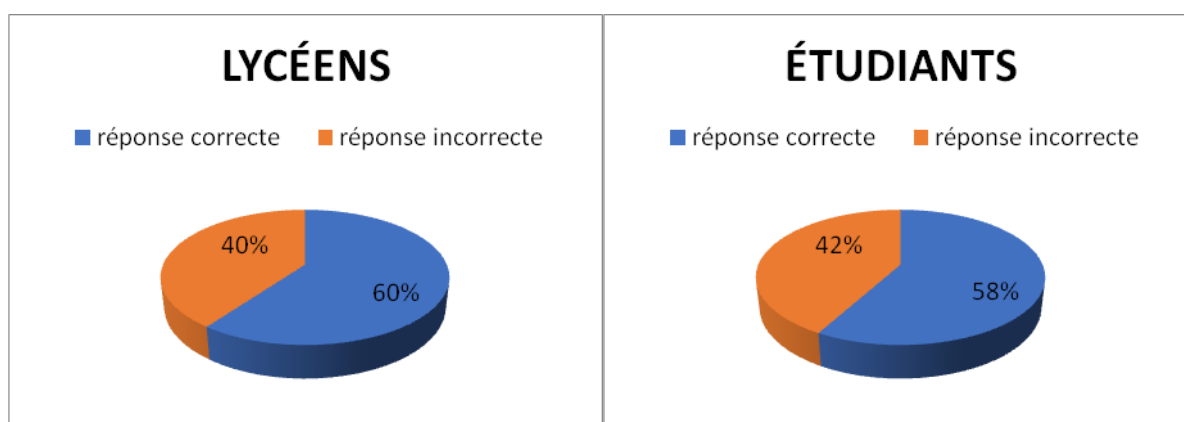
### 4. Admirer

Le verbe croate est transitif indirect tandis que son équivalent français *admirer* est transitif direct. Les participants devaient traduire la phrase *Divim joj se jer je hrabra*. Au lieu d'écrire *Je l'admire*, 9 lycéens sur 23 ont écrit *\*Je lui admire* ce qui fait 39,13% des participants. Seulement 2 étudiants sur 23 ont fait la même erreur, ce qui fait 8,69% des participants. C'est le verbe avec le pourcentage d'erreurs le plus bas.



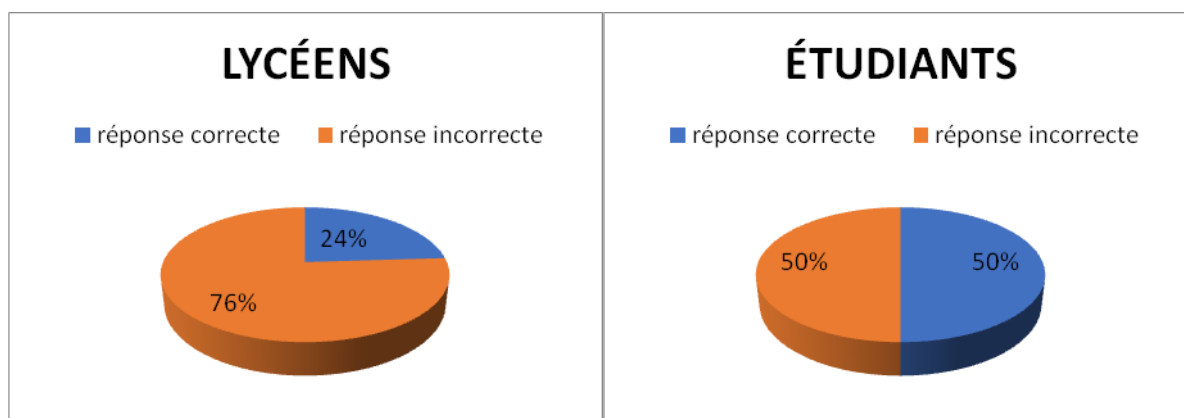
## 5. Croire

Les participants devaient traduire la phrase *Vjerujem joj jer ne laže*. Le verbe croate est transitif indirect avec un objet datif, tandis que le verbe français est transitif direct. Beaucoup de participants n'ont pas employé le verbe *croire*: 6 lycéens (5 lycéens ont employé la construction *faire confiance* et 1 lycéen a employé le verbe *espérer*) et 7 étudiants (2 étudiants ont employé la construction *faire confiance*, 3 étudiants ont employé le verbe *confier*, tandis que 2 étudiants n'ont pas traduit cette phrase). 8 participants du lycée sur 20 ont utilisé la forme casuelle incorrecte du pronom, ce qui fait 40% des participants. 8 participants de la Faculté sur 20 ont fait cette erreur, ce qui fait 42,1% des participants.



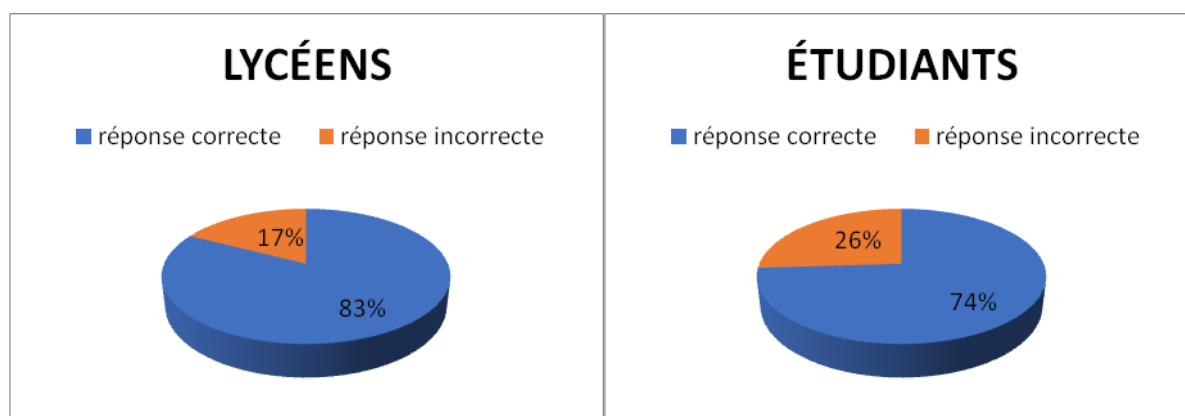
## 6. Féliciter

Les participants devaient traduire la phrase *Čestitam mu*. Le verbe croate est transitif indirect avec un objet datif, tandis que le verbe français est transitif direct. Au lieu d'employer le pronom objet direct *le*, 19 lycéens sur 25 ont employé le pronom *lui*, ce qui fait 76% des participants. 12 sur 24 étudiants ont fait la même erreur, ce qui fait 50% des participants. Pour les deux groupes, c'est le verbe avec le pourcentage d'erreurs le plus élevé.

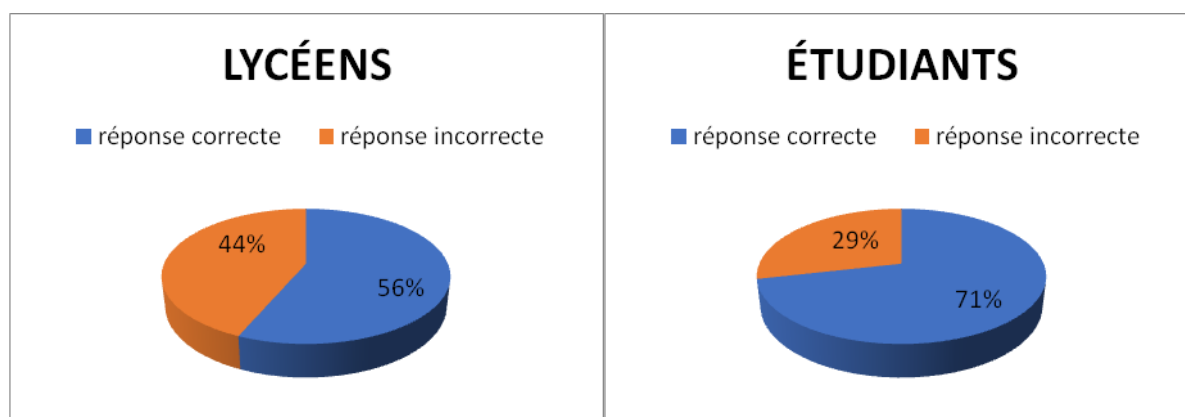


## 7. Remercier

Les participants devaient traduire la phrase *Zahvaljujem im na pomoći*. Le verbe croate est transitif indirect avec un objet datif, alors que le verbe français est transitif direct avec un pronom objet direct *le/la/les*. 4 lycéens sur 23 ont utilisé la forme casuelle incorrecte du pronom, ce qui fait 17,39% des participants, tandis que 6 étudiants sur 23 ont fait cette erreur, ce qui fait 26,08% des participants.



Au total, les étudiants ont obtenu de meilleurs résultats que les lycéens. Les étudiants ont 28,66% des réponses qui sont erronées, tandis que les lycéens les ont 43,55%.



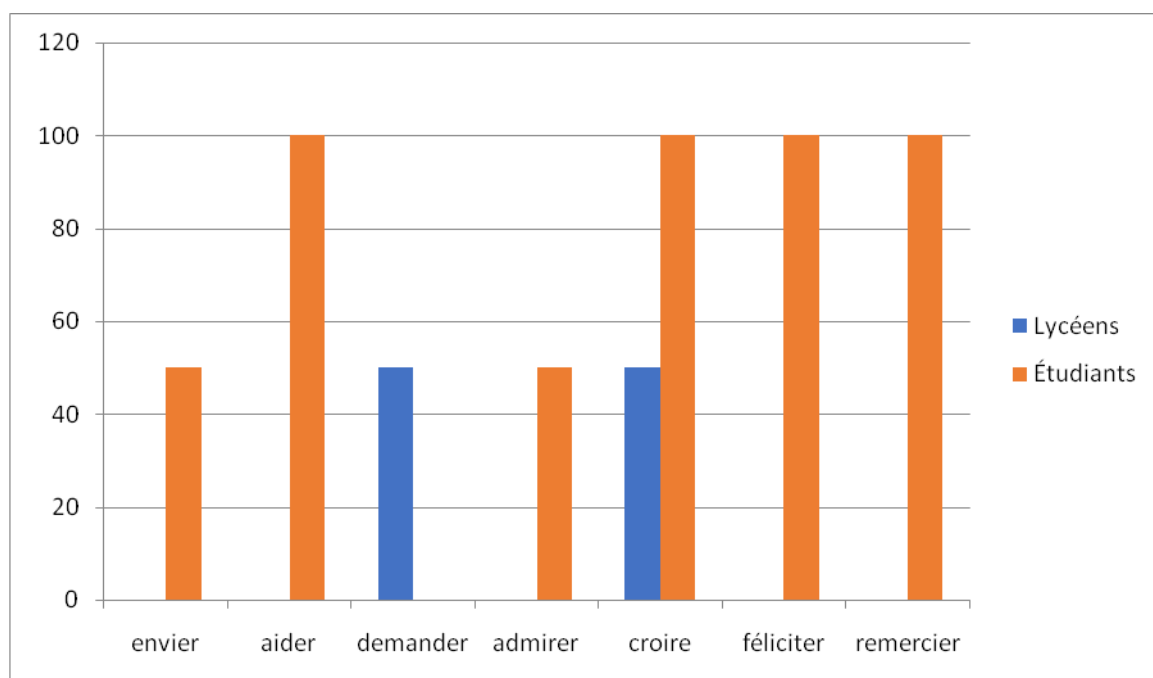
### 5.10 Comparaison des résultats tenant en compte le nombre d'années d'apprentissage

Pour les besoins de cette recherche, nous avons divisé les participants en trois groupes selon le nombre d'années d'apprentissage de la langue française. Il faut souligner que nous avons pris en considération seulement les années d'apprentissage institutionnel. Le premier groupe est le groupe de participants qui ont appris le français depuis 5 ans ou moins. Dans ce

groupe, nous avons 2 participants du lycée et 2 participants de la faculté. Le deuxième groupe est le groupe de participants qui ont appris le français depuis 6 ans ou davantage (jusqu'à 10 ans). Dans ce groupe nous avons 16 participants du lycée et 15 participants de la faculté. Le troisième groupe est le groupe de participants qui ont commencé à apprendre le français depuis 11 ans ou davantage. Nous avons 8 participants du lycée dans ce groupe-là, ainsi que 9 participants inscrits à la faculté.

### 5.10.1 Premier groupe

Deux lycéens ont obtenu de meilleures résultats pour chaque verbe sauf le verbe *demander*. Deux étudiants ont employé la forme casuelle incorrecte du pronom dans les phrases avec les verbes *aider*, *croire*, *féliciter* et *remercier*. Un étudiant a employé la forme casuelle incorrecte du pronom dans les phrases avec les verbes *envier* et *admirer*. Ils n'ont pas fait de fautes avec la construction du verbe *demander*. En ce qui concerne les lycéens, un entre eux a employé la forme casuelle incorrecte du pronom avec le verbe *demander*, ainsi qu'avec le verbe *croire*.



Graph 1 – Pourcentage de participants qui ont des réponses incorrectes

### 5.10.2 Deuxième groupe

Les étudiants ont obtenu de meilleurs résultats que les lycéens. Ils ont fait 23 erreurs au total (25,84% des réponses sont incorrectes), tandis que les lycéens les ont faites 42 (41,58% des réponses sont incorrectes).

#### **Envier**

Parmi les lycéens, 7 sur 15 pensent que le verbe *envier* est transitif indirect, ce qui fait 46,66% des participants. Seulement 2 sur 11 étudiants ont fait la même erreur, ce qui fait 18,18% des participants. Un lycéen et 4 étudiants n'ont pas employé le verbe *envier*. Le lycéen a employé la construction *être jaloux de qqn*, tandis qu'un étudiant n'a pas traduit la phrase contenant ce verbe, un étudiant a employé la construction *avoir envie de qqn*, une réponse a été illisible et un étudiant a employé la construction *être jaloux de qqn*.

#### **Aider**

Quant au verbe *aider*, les lycéens ont obtenu de meilleurs résultats que les étudiants. 3 lycéens sur 16 ont employé la forme casuelle incorrecte du pronom ce qui fait 18,75% des participants, tandis que 4 étudiants sur 15 ont fait la même erreur, ce qui fait 26,66% de ce groupe de participants.

#### **Demander**

Le verbe *demander* a posé le plus de problèmes pour nos participants. Même 75% des lycéens (9 sur 12) et 40% des étudiants (6 sur 15) pensent que ce verbe est transitif direct en français. Deux participants du lycée ont employé le verbe *interroger* au lieu de *demander*, et deux participants n'ont employé ni le pronom objet direct ne le pronom objet indirect dans leurs traductions.

## **Admirer**

Quant au verbe *admirer*, seulement un étudiant (7,69%) pense que ce verbe est transitif indirect et 3 parmi eux ne l'ont pas employé, un étudiant la construction *être étonné* et 2 étudiants n'ont pas traduit la phrase contenant ce verbe. 7 lycéens sur 15 pensent que le verbe est transitif indirect, ce qui fait 46,66% des participants. Un lycéen avait une réponse illisible.

## **Croire**

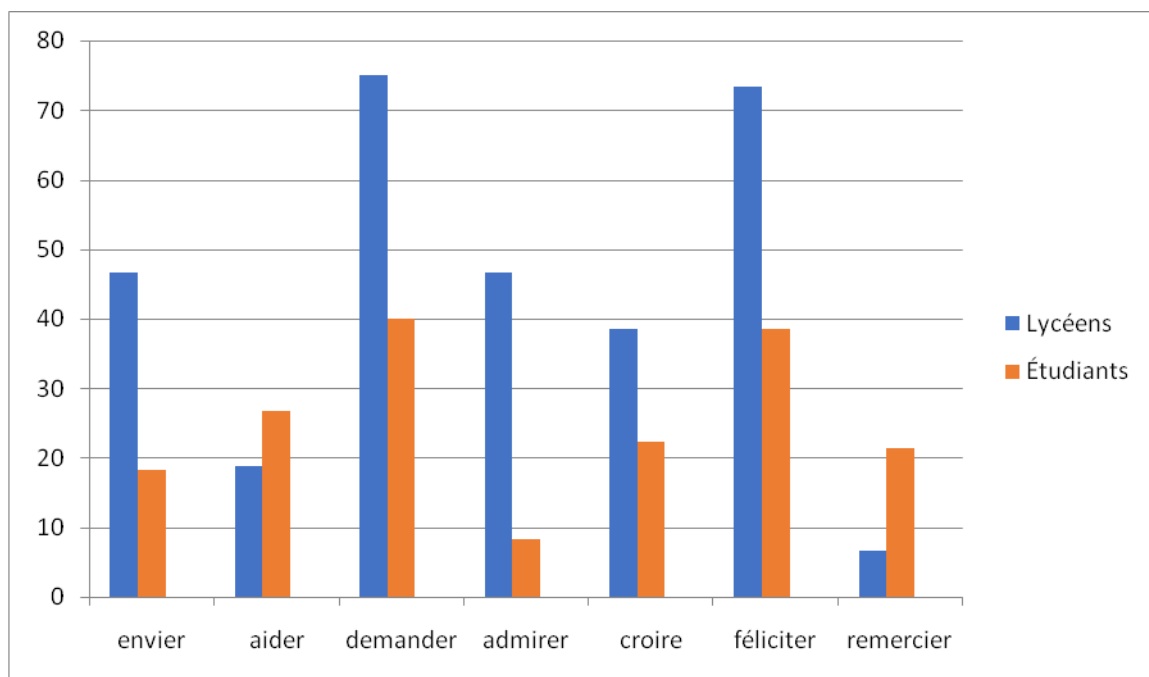
Parmi les lycéens, 5 d'entre eux pensent que le verbe *croire* est transitif indirect (38,46%) et 3 parmi eux n'ont pas employé ce verbe. Un lycéen a employé la construction *\*avoir la confiance à qqn*, un lycéen a employé la construction *faire confiance à qqn*, et un autre n'a employé ni le pronom objet direct ni le pronom objet indirect dans sa traduction. Beaucoup des étudiants ont fait la même chose : 6 d'entre eux n'ont employé le verbe *croire*. 2 étudiants ont employé la construction *faire confiance à qqn*, 3 étudiants ont employé le verbe *confier* (qui n'est pas l'équivalent du verbe croate) et un étudiant n'ont pas employé ni le pronom objet direct ni le pronom objet indirect dans sa traduction. Seulement 2 étudiants sur 9 ont pensé que le verbe est transitif indirect (22,22%).

## **Féliciter**

Le verbe *féliciter* a aussi posé beaucoup de problèmes pour les participants. Deux étudiants n'ont pas employé ce verbe, ils ont traduit *čestitati* par la construction *donner ses félicitations à qqn*. 11 lycéens sur 15 pense que le verbe est transitif indirect (73,33%). 5 étudiants sur 13 ont fait la même erreur (38,46%).

## **Remercier**

Le dernier verbe, verbe *remercier*, a posé peu de problèmes pour les lycéens. Seulement un lycéen pense que le verbe est transitif indirect (6,66% des participants) et un lycéen a employé le verbe *féliciter* au lieu de *remercier*. Trois participants de la faculté se sont trompés (21,42% de participants) et un d'entre eux n'a pas traduit la phrase contenant ce verbe.



Graphe 2 – Pourcentage de participants qui ont des réponses incorrectes

### 5.10.3 Troisième groupe

Encore une fois, les étudiants ont obtenu de meilleurs résultats. Au total, 14,81% de leurs réponses sont erronées, tandis que les lycéens ont 60,41% de telles réponses.

#### Envier

Bien que pas un seul étudiant n'ait pas fait d'erreur avec le verbe *envier*, 6 d'entre eux n'ont pas employé ce verbe (5 étudiants ont employé la construction *être jaloux de qqn* et un a employé la construction *avoir envie de qqn*). Parmi les lycéens, 6 sur 8 pensent que le verbe est transitif indirect, ce qui fait 75% des participants de ce groupe.

#### Aider

Quant au verbe *aider*, tous les participants l'ont employé. Parmi les lycéens, 3 sur 8 se sont trompés, ce qui fait 37,5% des participants, tandis que personne parmi les étudiants n'a fait l'erreur avec ce verbe.

## **Demander**

Un seul participant du lycée a employé la construction *poser une question à qqn* au lieu du verbe *demander* et 3 sur 7 se sont trompés en pensant que le verbe est transitif direct, ce qui fait 42,85% des participants. Un étudiant a fait la même erreur, ce qui fait 11,11% des participants de ce groupe.

## **Admirer**

Deux lycéens n'ont pas employé ni le pronom COD ni le pronom COI dans les phrases avec le verbe *admirer*. Parmi les lycéens, 3 sur 6 se sont trompés, ce qui fait 50% des participants, tandis que personne parmi les étudiants ne s'est trompé.

## **Croire**

Quant au verbe *croire*, un étudiant et trois lycéens n'ont pas employé ce verbe. L'étudiant en question n'a pas traduit la phrase contenant ce verbe. Un lycéen a employé la construction *faire confiance à qqn*, un autre a employé la construction erronée *\*avoir confiance à qqn*, et un a employé le verbe *espérer*. 3 lycéens sur 5 pensent que ce verbe est transitif indirect ce qui fait 60% des participants. 2 étudiants sur 8 ont fait la même erreur, ce qui fait 25% des participants.

## **Féliciter**

Le verbe *féliciter* posait le plus de problèmes pour les lycéens: 8 sur 8 se sont trompés. C'était aussi un verbe problématique pour les étudiants: 4 sur 9 pensent que le verbe est transitif indirect ce qui fait 44,44% des participants de ce groupe.

## **Remercier**

Le verbe *remercier* n'a pas été employé par deux lycéens et deux étudiants. Ces deux lycéens ont employé le verbe *apprécier* et la construction *dire merci*. Un étudiants a employé la construction *donner ses appréciations* et un le verbe *féliciter*. 3 lycéens sur 6 pensent que le



verbe est transitif indirect, ce qui fait 50% des participants, tandis que seulement un étudiant ont fait cet erreur, ce qui fait 14,28% des participants de ce groupe.



Graph 3 – Pourcentage de participants qui ont des réponses incorrectes

### 5.11 Discussion

Les résultats pour le premier groupe ne révèlent pas beaucoup. Bien que les deux lycéens n'aient appris le français au lycée que depuis 4 ans, ils l'ont appris depuis leur enfance dans un cadre informel. Un participant est francophone depuis sa naissance et l'autre participant apprend le français dans une école de langues depuis 17 ans. Les étudiants qui appartiennent au même groupe ont appris le français depuis 5 ans et ils ne l'ont jamais appris dans une école de langues. Il est évident que nous ne pouvons pas comparer leurs résultats parce que ces lycéens ont un grand avantage – celui d'avoir commencé très tôt à apprendre le français.

Quant au deuxième et troisième groupe de participants, il existe des différences considérables entre les lycéens et les étudiants, particulièrement dans le troisième groupe de participants. Bien que dans le deuxième groupe deux verbes (*aider* et *remercier*) aient produit plus d'interférences autant chez les étudiants que chez les lycéens, les étudiants ont obtenu de

meilleurs résultats en général. Dans le troisième groupe, les résultats de nos étudiants sont bien meilleurs que les résultats de nos lycéens. Ces deux groupes (G2 et G3) confirment notre hypothèse initiale que les étudiants font moins d'erreurs interférentielles quant aux verbes dont les compléments d'objet diffèrent dans les deux langues. On peut argumenter que de tels résultats ne sont pas étonnants surtout parce que les recherches que nous avons mentionnées dans la partie théorique soutiennent nos hypothèses. Rappelons-nous que Taylor a trouvé que les apprenants au niveau d'apprentissage débutant font plus d'erreurs interférentielles que les apprenants de niveau intermédiaire (Gaonac'h, 1987 : 138). Notre recherche a montré que les participants au niveau intermédiaire font plus d'erreurs que les apprenants de niveau avancé. De même, Olson et Samuels ont présenté les résultats selon lesquels les apprenants plus âgés obtiennent de meilleurs résultats que les apprenants plus jeunes dans certaines conditions (Gaonac'h, 1987 : 140). Leur recherche a été faite dans le cadre de la phonologie, tandis que la nôtre examine la grammaire. Cependant, nous avons montré que l'âge est un facteur avantageux dans l'apprentissage de la grammaire. Les participants plus âgés ont fait moins d'erreurs que les participants plus jeunes. Enfin, il faut mentionner Bibeau qui est arrivé à la conclusion que les apprenants auxquels la grammaire est enseignée de la manière explicite profitent de leur apprentissage beaucoup plus que ceux auxquels elle est enseignée de la manière implicite (Besse et Porquier 1984 :158). Nous avons prouvé que cette conclusion est valide dans le contexte de notre recherche.

Il peut être intéressant d'analyser les résultats en relation avec l'éducation dans les écoles de langues. Parmi les étudiants, il n'y a que cinq participants qui, avant la faculté, ont appris le français dans une école de langues parallèlement avec leur éducation formelle, tandis que parmi les lycéens il y a dix participants qui ont appris le français pendant plusieurs ans à l'Alliance française ou dans une autre école de langues. Ce qui nous a étonnée est le fait que certains lycéens qui ont appris le français dans une école de langues pendant cinq ans ou plus se soient trompés dans la même mesure que ceux qui ne l'ont appris que dans le contexte formel. Cela nous amène à la conclusion que les démarches utilisées dans les écoles de langues n'ont pas aidé nos participants à mieux apprendre la grammaire française. De notre expérience en tant qu'enseignante, les écoles de langues suivent plutôt l'approche implicite et inductive à la grammaire. En classe, on joue, on chante et on parle beaucoup plus que dans les écoles publiques. À notre avis, cela favorise l'apprentissage du lexique, mais ne contribue pas beaucoup à la résolution des difficultés grammaticales.

Tout compte fait, nous avons réussi à montrer que l'enseignement explicite et déductif de la grammaire aide à réduire le nombre d'erreurs interférentielles portant sur la complémentation verbale. Bien que les élèves du lycée apprennent le français pendant le même nombre d'année que les étudiants, les étudiants ont obtenu de meilleurs résultats.

## 5.12 Conclusion de la recherche

La recherche a été conduite dans deux lycées et dans le Département d'études romanes de la Faculté de Philosophie et Lettres à Zagreb. Le premier groupe de participants a été composé des élèves du Premier et Quatrième lycée, tandis que le deuxième groupe a été composé des étudiants en philologie française. L'objectif était de voir à quel niveau d'apprentissage les participants font plus d'erreurs interférentielles. Nous avons compté le nombre d'erreurs que chaque groupe a fait et nous sommes arrivés aux conclusions suivantes.

La manière dont la grammaire française est enseignée au niveau secondaire ne facilite pas la réduction et la résolution des difficultés que les élèves rencontrent pendant l'apprentissage de différentes constructions verbales. Au niveau secondaire, il y avait plus d'erreurs interférentielles qu'au niveau universitaire. Cela nous amène à la conclusion que la grammaire explicite et la démarche déductive facilitent l'apprentissage des constructions verbales qui posent des problèmes aux croatophones.

Les résultats de la recherche ne sont pas surprenants. Il y a plusieurs raisons qui peuvent expliquer ces résultats. Premièrement, nous sommes conscients du fait que les objectifs d'apprentissage de nos deux groupes ne sont pas les mêmes. L'objectif d'apprentissage au niveau secondaire est d'apprendre à communiquer en langue française, tandis que l'objectif des étudiants n'est pas seulement d'apprendre à communiquer, mais aussi de comprendre le fonctionnement de la langue française pour qu'ils puissent répondre aux exigences professionnelles (enseignement, traduction, recherche). Deuxièmement, les facteurs individuels liés à l'apprentissage diffèrent d'un groupe à l'autre dont l'âge d'apprenant, la motivation et la maturité qui sont l'avantage des participants au niveau universitaire.

Nous savons que notre recherche couvre une partie très limitée de la grammaire française et qu'il est possible que les résultats soient différents si la recherche est menée dans les autres domaines (phonologie, lexicologie, etc.). La conclusion que nous pouvons tirer de

cette recherche est que l'enseignement de la grammaire tel qu'il est au niveau universitaire a ses avantages. Nous ne voulons pas dire qu'on doit enseigner aux lycéens de la même manière qu'aux étudiants. Nous voulons juste proposer qu'on applique cette approche à l'enseignement au niveau secondaire là où cela se montre opportun. Les règles pourraient être explicitées en croate et les enseignants pourraient faire une comparaison des constructions françaises avec celles de la langue maternelle. Vu qu'en didactique des langues étrangères les méthodes et les approches changent constamment, nous croyons que chaque enseignant doit avoir le pouvoir de choisir et de mélanger des éléments provenant de différentes approches afin de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère.

## 6. Conclusion

Dans ce mémoire de Master, nous avons donné un bref aperçu de l'apprentissage et des interférences situés dans le cadre théorique de la didactique des langues étrangères. Vu que le sujet de notre recherche a été lié à l'enseignement de la grammaire, nous avons expliqué les différences entre la grammaire explicite et la grammaire implicite, ainsi qu'entre la démarche inductive et la démarche déductive. Nous avons présenté comment la grammaire française est enseignée aux niveaux d'apprentissage différents. Dans le contexte d'enseignement au niveau secondaire, nous avons défini l'approche communicative et la perspective actionnelle. Afin d'expliquer plus en détail pourquoi la complémentation verbale produit des interférences chez les croatophones, nous avons donné les définitions croates et françaises de la rection verbale et la transitivité. De même, nous avons présenté les symétries et asymétries syntaxiques des schémas de complémentation verbale en français et en croate. L'objectif de notre recherche était d'établir le nombre d'interférences à deux niveaux d'apprentissage différents en vue de déterminer quelle approche à la grammaire favorise leur réduction. Les niveaux que nous avons choisis étaient le niveau secondaire et le niveau universitaire. Les résultats de la recherche ont démontré que les étudiants en philologie française ont fait moins d'erreurs interférentielles. Cela nous a amenés à la conclusion que les pratiques et démarches employées au niveau universitaire doivent être utilisées au niveau secondaire dans le but de faciliter l'apprentissage des unités grammaticales qui produisent des interférences.

Nous espérons que les conclusions de notre recherche peuvent offrir une contribution au champ des recherches sur l'enseignement de la grammaire et les difficultés posées par des interférences avec la langue maternelle.

## 7. Références bibliographiques

1. **Béchade**, Hervé-D. (1986) *Syntaxe du français moderne et contemporain*, Presses universitaires de France, Paris
2. **Berlengi**, Vedrana, Damić Bohač, Darja (2014) *Ce français que nous enseignons...*. Dans: *Le français sur objectif universitaire: Du concept à la pratique*, pp. 115 – 125
3. **Bertocchini**, Paola, Costanzo, Edvige (2008) *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE International, Paris
4. **Besse**, Henri (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, CREDIF Didier, Paris
5. **Besse**, Henri, Porquier, Rémy (1984) *Grammaire et didactique des langues*, Hatier – CREDIF, Paris
6. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Les Éditions Didier, Paris, 2001.
7. **Cuq**, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble
8. **Damić Bohač**, Darja, Grahek, Sanja (2008) *Problèmes posés par l'analyse contrastive des constructions verbales à complément essentiel en français et en croate*. Dans: *Studia Romanica et Anglica Zagradiensia*, pp. 285 – 300
9. **Damić Bohač**, Darja (2010) *Symétries et asymétries syntaxiques des schémas de complémentation verbale en français et en croate*. Dans: *Actes du colloque Francontraste 2010*, pp. 165 – 172
10. **Dubois**, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Mével, J.-P. (2001) *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris
11. **Galisson**, Robert, Coste, Daniel (1976) *Dictionnaire de Didactique des Langues*, Hachette, Paris
12. **Gaonac'h**, Daniel (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris
13. **Grevisse**, Maurice, Goosse, André (2011) *Le bon usage*, De Boeck – Duculot, Paris
14. **Jelaska**, Zrinka (2005) *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb
15. **Katičić**, Radoslav (2002) *Sintaksa hrvatskoga književnog jezika*, Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti, Zagreb
16. **Le Goffic**, Pierre (2000) *Grammaire de la phrase française*, Hachette, Paris

17. **Marquilló Larruy**, Martine (2003) *L'interprétation de l'erreur*, CLE International, Paris
18. **Medved Krajnović**, Marta (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*, Leykam International, Zagreb
19. **Mihaljević-Djigunović**, Jelena (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
20. **Robert**, Jean-Pierre (2008) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Éditions Ophrys, Paris
21. **Silić**, Josip, **Pranjeković**, Ivo (2005) *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*, Školska knjiga, Zagreb
22. **Težak**, Stjepko, **Babić**, Stjepan (2005) *Gramatika hrvatskoga jezika. Priručnik za osnovno jezično obrazovanje*, Školska knjiga, Zagreb
23. **Vigner**, Gérard (2004) *La grammaire en FLE*, Hachette, Paris
24. <http://hrvatskijezik.eu/glagoli/> consulté le 6 juillet 2018
25. <http://hrvatskijezik.eu/sintaksa-i-sintakticki-odnosi/> consulté le 6 juillet 2018
26. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> consulté le 5 juin 2018

## 8. Annexe

Questionnaire pour les lycéens et les étudiants

### ISTRAŽIVANJE ZA DIPLOMSKI RAD

Dob \_\_\_\_\_

Francuski učim od \_\_\_\_\_ razreda \_\_\_\_\_ škole

Jesi li ikada učio/la francuski izvan škole (npr. u školi stranih jezika)? Ako jesi, gdje i koliko dugo? \_\_\_\_\_

Jesi li ikada živio/la (ako jesi, koliko dugo) u nekoj od država u kojoj je službeni jezik francuski? \_\_\_\_\_

#### Traduisez les phrases!

1. Poznajem njegovu sestru.

2. Zavidim mu jer je bogat.

3. Čitam knjigu.

4. Pomažem im da napišu pismo.

5. Pitam ih kako su.

6. Pjevam francusku pjesmu.



**7.** Divim joj se jer je hrabra.

**8.** Vjerujem joj jer ne laže.

**9.** Čestitam mu.

**10.** Zahvaljujem im na pomoći.